

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAGISTER EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS EN
EL AREA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA
DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO EN EL CONTEXTO DE
LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ANGEL FERNANDO QUIÑÓNEZ QUIÑÓNEZ

DIRECTOR:

MGR. SANTIAGO ANDRADE ZAPATA

QUITO, ENERO 2015

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios por la vida y por todas las bendiciones que derrama en mí.

A mi esposa Mila y a mi hijo Fernando Andrés por el ánimo que me brindaron para no abandonar mis estudios de maestría.

A todos los docentes que hacen parte del claustro de la Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa por la ayuda en el campo profesional y el incentivo en los estudios de la maestría.

A todos los docentes y estudiantes del nivel medio superior, que colaboraron en la realización de esta investigación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a todos aquellos compañeros maestros con los cuales he compartido mis diferentes etapas de formación y profesionalización de la docencia, así como aquellos estudiantes con los cuales pude adquirir la experiencia de ser docente.

Lo dedico también a mí esposa e hijo porque han sido mi soporte y apoyo tanto en los momentos agradables como los difíciles que he tenido que vivir como docente.

RESUMEN

La presente investigación es una propuesta de formación docente, desarrollada para los maestros frente a grupo del nivel medio superior de la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación de Veracruz, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la cual, con miras a formar egresados con la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información; con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, ha realizado una reconversión de su propuesta curricular hacia el diseño basado en competencias.

En esta reforma, los docentes son los agentes responsables de hacerla efectiva a nivel de aula. Todo esto demanda contar con maestros capaces de diseñar y ejecutar prácticas educativas pertinentes, con referencia a la realidad social y educativa actual.

En este sentido, la presente investigación es una propuesta pedagógica de formación docente contextualizada para los profesores del área de Humanidades y Ciencias Sociales, con el fin de ampliar y profundizar sus conocimientos de las ciencias afines a su labor, junto con aquellas que le permiten enriquecer su acervo cultural general integral, para desenvolverse profesionalmente.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
PROBLEMATIZACIÓN	3
Planteamiento del problema	3
Formulación del problema	5
Sistematización del problema	5
Idea a defender	5
Justificación	6
Objetivos de la investigación	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
CAPITULO 1	8
LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA EMS PERTENECIENTES A LA DGB-SEV, EN EL MARCO DE LA RIEMS	8
1.1 La Formación como eje fundamental en la construcción de un perfil profesional docente.	9
1.1.2 Enfoques teóricos del currículo.	18
1.1.3 El problema de la sistematización del currículo.	22
1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior(RIEMS) y el Diseño Curricular basado en Competencias.	28
1.2.1 Reforma Curricular Integral del Bachillerato (RCIB) ..	37
1.3 La Formación Docente de los maestros del Área de Humanidades y Ciencias Sociales en el contexto de la RIEMS .	45
1.3.1 Formación docente basada en competencias, problemas y proyectos.	53
1.3.1.1 Las Competencias Profesionales	53
1.3.1.2 El Aprendizaje Basado en Problemas(ABP): Su Impacto Psicológico y Pedagógico.	64
1.3.1.3 Los Proyectos Integradores	69
CAPÍTULO 2	72

MARCO CONTEXTUAL-SITUACIONAL DE LOS DOCENTES DE LA DGB EN EL CONTEXTO DE LA RIEMS	72
CAPÍTULO 3	83
MARCO METODOLOGICO	83
3.1. Tipo y nivel de investigación	84
3.2. Enfoque de la investigación.	85
3.3 Determinación de la población a investigar.	86
3.3.1 población.	86
3.3.2 Tipo de muestreo.	87
3.3.3 Tamaño de la muestra.	88
3.4 Diseño de investigación	89
3.4.1 Métodos y Técnicas	90
3.5 Proceso de recolección de datos.	92
CAPITULO 4.	94
ANÁLISIS Y PRESENTACION DE LOS RESULTADOS	94
4.1 Análisis de resultados de la información obtenida de los docentes	96
4.2 Análisis de resultados de la información obtenida de los estudiantes.	109
4.3. Análisis de resultados de la información obtenida de los directivos.	118
4.4. Potencialidades, limitaciones y problemática resultante de los datos obtenidos	128
CAPITULO 5	134
PROPUESTA PEDAGÓGICA:	134
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTE BAJO EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS, PROBLEMAS Y PROYECTOS, DE LOS MAESTROS DE LA DGB-SEV	134
5.1 Introducción	135
5.2 Fundamentación del programa . ¡Error! Marcador no definido.	
5.3 Diseño del programa: Estrategias Metodológicas	136
5.4 Objetivos	138
5.5 Contenidos del Programa	139
5.5.1 Organización de las guías de formación	144

5.6 Evaluación	144
5.7 Alcance y limitaciones	156
CONCLUSIONES	160
RECOMENTACIONES	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

Cuadro 1.1 Ejes Centrales de la Formación Docente	11
Cuadro 1.2 Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato	30
Cuadro 1.3 Marco Curricular Común de la RIEMS	31
Cuadro 1.4 Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato	32
Cuadro 1.5. Variables de contexto que influyen en el logro y fracaso escolar	34
Cuadro 1.6 Articulación de los principios básicos con las propuestas para la integración del Sistema Nacional de Bachillerato	34
Cuadro 1.7 Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato	39
Cuadro 1.8 Articulación del Diseño Curricular Basado en Competencias en la Sistema de Educación Media Superior.	41
Cuadro 4.1 Potencialidades, limitaciones de los datos obtenidos	129
Tabla 2.1 Población 16-18 años	74
Tabla 2.2 Nivel de escolaridad de los docentes	81
Tabla 3.2 Docentes encuestados	87
Tabla 3.1 Cálculo del tamaño de muestra	89

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación es una propuesta viable para ofrecerle al docente de bachillerato, especialmente a los del Área de Humanidades y Ciencias Sociales, pertenecientes a la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz (SEV), una Formación contextualizada tanto del enfoque en competencias, como su aplicación en una área específica del bachillerato.

El fin de este escrito, sin desmerecer la magnífica labor del Programa de Formación Docente del Sistema de Enseñanza Media Superior (PROFORDEMS), es dotar a los docentes de la DGB-SEV del Área de Humanidades y Ciencias Sociales de una Formación Docente alterna al perfil profesional inicial del docente y paralela al PROFORDEMS, sobre la base de diferentes enfoques teóricos, tendencias y principios, donde se potencie la formación de competencias de actuación para la vida, con una concepción integradora de conocimientos, habilidades y valores humanos, a través de problemas y proyectos.

La formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber pensar. En la formación interviene la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos específicos a un área o campo profesional.

En el caso del docente del área de humanidades, la formación docente se refiere al proceso formal o informal mediante el cual se actualizan sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes previamente adquiridos con la finalidad de:

- responder a los avances científicos y tecnológicos,
- contribuir a su desarrollo personal y profesional,
- ofrecer soluciones a las necesidades de la comunidad en la cual se desempeñan.

Esta investigación está estructurada en cinco capítulos de la siguiente forma, a saber:

El capítulo 1 funge como marco teórico, en el cual se exponen los soportes teóricos de esta investigación. En dicho marco se plantea la razón de ser y la estructura de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la necesidad de la formación docente del área de humanidades perteneciente a la Dirección General de Bachillerato (DGB) alterna al Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), las estrategias de enseñanza y las teorías constructivistas.

En el capítulo 2 se exhibe el marco situacional que muestra una breve descripción de las modificaciones curriculares que se han desarrollado en la DGB desde 1999 y que sirven de fundamento a la reforma que se efectúa actualmente.

El capítulo 3 es el marco metodológico de este estudio, en el cual se describe tanto la población, muestra y tipo de muestreo, así como los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información.

El capítulo 4 se plantea como el análisis de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, verificándose de este modo el cumplimiento de la hipótesis planteada y resaltando la necesidad de la realización del objetivo general propuesto para esta investigación.

Finalmente, en el capítulo 5 se presenta una propuesta metodológica para la formación de los docentes en el área de humanidades, basada en competencias, problemas y proyectos.

La introducción se rige como la problematización de esta investigación, en la cual, de modo sucinto, se expresa el planteamiento del problema, la formulación del mismo, las preguntas de investigación y la hipótesis rectora de este trabajo. En este mismo apartado se delimita la investigación y se dejan establecidos tanto la justificación como los objetivos de la misma.

PROBLEMATIZACIÓN

El presente capítulo sirve de base para, de manera breve, clara y concisa, comprender por qué y para que de esta investigación, determinando, el problema central como la hipótesis propuesta como intento de solución a dicha problemática. Así mismo se establecen los objetivos a ser alcanzados en esta investigación.

Planteamiento del problema

La complejidad del mundo actual se proyecta con fuerza en la localización, globalización e internacionalización del ser y quehacer humano, donde se demanda el manejo de una serie de competencias y se requiere de una correcta estrategia en los procesos educativos para guiar los aprendizajes hacia el desarrollo de un amplio pensamiento y modo de actuar inteligente y creativo. Lo cual provoca un gran impacto en las concepciones de cómo educar, de cómo lograr transformaciones en la conducta de los estudiantes, en tanto desarrollo cognitivo, afectivo y volitivo.

La actividad educacional requiere de un alto desarrollo de la Ciencias de la Educación para proyectar con adecuadas bases teóricas y prácticas un modelo educativo que permita alcanzar el aprendizaje desarrollador que se requiere en la época actual.

En el marco de las diversas reformas que se están dando en los distintos niveles educativos en el contexto mexicano, con la finalidad de garantizar la calidad de la educación que se imparte y disminuir los rezagos en cobertura, la Educación Media Superior (EMS) ha definido la implementación de una Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

La sociedad exige que las instituciones educativas formen a profesionistas con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores con los cuales puedan dar respuestas efectivas y eficientes a los problemas y necesidades de la comunidad en sus respectivos ámbitos de acción. Consecuentemente, la calidad de la educación que se proporciona debe

elevarse a las condiciones requeridas. Sin embargo, alcanzar este objetivo exige una serie de acciones que incidan en los factores que intervienen en el proceso educativo, tales como: el personal académico (docentes e investigadores), los planes de estudio, la infraestructura, el material didáctico, el equipo audiovisual, los textos, los propios alumnos, el personal administrativo, las autoridades, los recursos financieros, etc.

Entre todos estos factores, se ha identificado al docente como uno de los de mayor relevancia en la formación de los nuevos bachilleres. De ahí la importancia de la profesionalización del personal académico, ya que ésta les permitirá estar actualizados acorde con las necesidades educativas, científicas y tecnológicas de la sociedad y de los alumnos.

En coherencia con ese planteamiento, para incrementar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos resulta fundamental, no sólo optimizar los sistemas de formación inicial de los maestros, sino también una formación acorde con la RIEMS y con las áreas y componentes de la formación propedéutica.

De tal manera que los docentes del nivel medio superior estén formados y capacitados en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores demandados en la RIEMS, así como en las áreas y componentes de la formación propedéuticas como es el caso del área de humanidades y ciencias sociales, evidenciando un óptimo manejo de métodos y recursos de enseñanza, alto dominio teórico-práctico de los contenidos de la materia; la comprensión real e integral de un proceso educativo centrado en el aprendizaje bajo el enfoque en competencias, problemas y proyectos.

De ahí que la formación de docentes se ha convertido en una preocupación y en un objetivo fundamental de las instituciones de educación media superior, en miras de ofrecer a los estudiantes un conocimiento actualizado y congruente con las realidades en las que se desarrollan.

Formulación del problema

¿Qué propuesta de formación docente se les puede brindar a los maestros del área de humanidades pertenecientes a la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) de tal forma que se llegue al cumplimiento de los objetivos propuestos por la RIEMES, contextualizándolos en el Área de Humanidades y Ciencias Sociales?

Sistematización del problema

1. ¿Cuál sería el alcance real de la implementación de una propuesta de formación docente alterna a la formación inicial de los maestros del Área de Humanidades y Ciencias Sociales, y paralela a la ofrecida por el PROFORDEMS?
2. ¿Por qué resulta menester diseñar e implementar una propuesta de la formación docente complementaria al PROFORDEMS y contextualizada en las áreas específicas de formación del nuevo bachiller?
3. ¿Qué aspectos se deben contemplar en una propuesta de formación docente en lo referente al dominio de los contenidos disciplinarios y los elementos didáctico-pedagógicos, para maestros del área de humanidades pertenecientes a la Dirección General del Bachillerato?
4. ¿Cómo asegurar la calidad y pertinencia de esta propuesta de formación sin descuidar los demás componentes de la RIEMS?

Idea a defender

A los maestros del área de Humanidades y Ciencias Sociales, pertenecientes a la DGB-SEV, inmersos en la RIEMS, además del PROFORDEMS, se les debe brindar una propuesta de formación contextualizada en las áreas específicas de formación del nuevo bachiller, en la cual se contemplen de manera integral los aspectos

referentes al dominio de los contenidos disciplinarios, en el marco de lo local y lo global, y los elementos didáctico-pedagógicos, en los cuales se diseña, aplica y evalúa tanto los programas micro curriculares de intervención, como las estrategias pertinentes e innovadoras de enseñanza-aprendizajes acordes con el enfoque en competencias, problemas y proyectos.

Justificación

En mi desempeño como docente del Área de Humanidades y Ciencias Sociales de EMS de la DGB-SEV, he logrado observar serias deficiencias en la enseñanza de las asignaturas propias de este nivel y de esta área del conocimiento, debido principalmente a que los docentes no tienen formación en la didáctica de las ciencias sociales y/o desconocen diversas propuestas de trabajo en el aula bajo el enfoque en competencia, problemas y proyectos, dejando de lado estrategias de enseñanza aprendizaje, planeación de una sesión de clase, entre otras cosas; reproduciendo únicamente los conocimientos recibidos en su formación inicial profesional.

En relación con la Reforma del Bachillerato que se lleva a efecto en EMS se hace necesaria una reconfiguración del docente tanto en el dominio de su área y componentes de la formación propedéutica como en el manejo de estilos de enseñanza y estrategias de aprendizaje, por lo que el contar con una propuesta que le proporcione apoyos específicos en las asignaturas de su área, caso específico humanidades y sociales, potenciaría su perfil y desempeño docente, acorde con la RIEMS.

Los cambios e innovaciones en el campo educativo reconocen al diseño curricular y la formación docente como el eje central para articular procesos cualitativos, que superen las viejas prácticas y enfoques conservadores de la educación. Esta propuesta de formación docente apunta precisamente en esta dirección.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Desarrollar una propuesta de formación docente alterna al perfil inicial del docente, sobre la base de diferentes enfoques teóricos, tendencias y principios, donde se potencie la formación de competencias de actuación para la vida, con una concepción integradora de conocimientos, habilidades y valores humanos, a través de problemas y proyectos.

Objetivos específicos

1. Realizar un diagnóstico de las fortalezas y debilidades de la formación inicial de los docentes que laboran en área de humanidades de la EMS de la DGB-SEV.
2. Establecer un análisis del PROFORDEMS, en términos de cobertura y aterrizaje en las área y componentes de la formación propedéutica de humanidades y sociales de la DGB-SEV.
3. Elaborar una propuesta de formación docente por competencias, problemas y proyectos para los maestros de EMS de la DGB-SEV.
4. Validar dicha propuesta a través de criterios de expertos.

CAPITULO 1

LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES DE LA EMS
PERTENECIENTES A LA DGB-SEV, EN EL MARCO DE LA RIEMS

El presente capítulo que funge como marco teórico de esta investigación, articula los tres ejes centrales sobre los cuales se asienta esta investigación, a saber:

- La Formación como eje fundamental en la construcción de un perfil profesional docente.
- La Reforma Integral de la Educación Media Superior y el Diseño Curricular basado en Competencias.
- La importancia de la formación docente en el contexto de la RIEMS.

1.1 La Formación como eje fundamental en la construcción de un perfil profesional docente.

El ser y quehacer de los docentes está indefectiblemente ligada al mundo de la formación y del conocimiento, y sin duda alguna, en ambos referentes se están produciendo cambios muy significativos que obligan a contextualizar también la orientación del trabajo en el aula (Zabalza,2002: 38).

Por una parte, la formación docente como eje central de un perfil profesional de los educadores adquiere contenidos y connotaciones muy particulares. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad plantean tanto un tipo de formación docente vinculada a contenidos científicos específicos y especializados del área disciplinar a la que el docente pertenece, como también una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas. Es decir, una formación que permita un desarrollo integral de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

El informe sobre educación presentado a la UNESCO en 1996 y coordinado por J. DELORS. En este conocido trabajo se indican los cuatro pilares en los que se debe basar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, marcando una línea clara hacia la formación integral.

Por último, en el Documento de trabajo sobre La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, presentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), se remarca que los fundamentos de una visión universal de la educación implican, entre otras cuestiones, tener una concepción de la enseñanza amplia con una vocación no sólo de enseñar sino también de educar, con una visión a largo plazo y no solamente con miras a la adaptación al mercado de trabajo a corto plazo y con una perspectiva de educación a lo largo de toda la vida.

En este contexto la formación, se afirma en dicho documento, no debe orientarse a la mera acumulación de conocimientos sino a la adquisición de competencias, como la capacidad para movilizar los conocimientos y habilidades pertinentes cuando sea necesario analizar situaciones complejas, resolver problemas, emprender tareas de colaboración, justificar con rigor las decisiones que se tomen y tener capacidad de previsión.

En este proceso de cambio cobra gran relevancia la figura del docente puesto que el hecho de enseñar de determinada manera implica que se incentiven modos de aprender.

Así pues, la dimensión de la actividad profesional docente resulta fundamental, se requiere que, junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madurez de los estudiantes, de formar personas más cultas y, a su vez, integral desde el punto de vista personal y social.

Ello implica la necesidad de formar a los estudiantes de cara al futuro, sobre todo, en la capacidad de adaptar los aprendizajes a las nuevas situaciones en que tales aprendizajes habrán de ser empleados; e implica, también, sustituir los formatos disciplinares convencionales por otros nuevos que hagan hincapié en las relaciones mutuas y la interdisciplinariedad (la formación en competencias, en estudios transdisciplinares y mixtos, etc.).

Indudablemente, estos cambios en la formación del docente traen consigo el cambio del propio rol y tareas

del docente, lo que plantea, por una parte, la exigencia de una profesionalización de la tarea docente y, por otra, la definición de los parámetros que definan dicha profesionalidad para poder diseñar las políticas de formación.

Para Goldschmid (1995: 68), tanto desde el punto de vista de las necesidades actuales como de las futuras, no es suficiente memorizar y reproducir hechos y teorías y, adquirir competencias técnicas en alguna disciplina, sino que es necesario aprender cómo se resuelven los problemas, desarrollar habilidades de comunicación y adoptar una actitud empresarial. El estrecho marco del conocimiento y la habilidad técnica no es suficiente. Resulta imprescindible establecer como objetivos formativos esenciales: el conocer, el hacer, el ser y el ser en el mundo (Ver el cuadro 1.1).

Cuadro 1.1 Ejes Centrales de la Formación Docente



Fuentes: Goldshmid, M. L. (1995), The research for excellence in Higher Education. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre calidad en la enseñanza universitaria. Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona.

La representación gráfica de dicho modelo, enuncia los aspectos formativos que debería contener el currículum. La habilidad para el pensamiento crítico debe ser siempre el primer objetivo de la formación docente. Sin olvidar que la ineludible necesidad de ser conscientes

de la interdependencia de nuestro mundo, hace necesario adoptar una perspectiva abierta en la formación, para analizar la economía global y los aspectos ecológicos e interculturales.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución docente está basada en un sistema de procesos que deben realizar los profesores y estudiantes armónicamente bien estructurados para dar lugar al graduado que la sociedad requiere en el mundo contemporáneo, capaz de resolver los problemas de cada vez mayor complejidad, donde se requiere un alto dominio de la ciencia y la tecnología para su solución. Estos procesos se deben dar con una perfecta organización en lo que se denomina el currículo de estudio.

Los estudiosos del currículo han definido el concepto de diferentes formas. En las definiciones dadas, subyacen las bases de las teorías curriculares que defienden y sus posiciones filosóficas, a saber:

- El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real; es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza (Cortijo Jacobino, 2004: 23).
- El currículo es el plan que orienta y estructura el conjunto de experiencias de aprendizaje que deben desarrollarse con la mediación de un sistema de procesos docentes, laborales e investigativos, para dar lugar al logro de las competencias de actuación profesional (Posner, George J, 2001: 32).
- El currículo es el instrumento que interviene como orientador y regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje; a la vez que se constituye en modelo pedagógico y científico-tecnológico (Tolbar, Ralph, 2007: 41).

En definitiva, cualesquiera que sean las concepciones de los diversos autores, el currículo es el modelo o plan que orienta las acciones pedagógicas a desarrollarse en un sistema educativo. En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se hace necesario disponer de un currículo coherente y

flexible que contribuya al desarrollo constante de todo el proceso pedagógico de una institución educativa.

Un hecho actual, que debe enfrentar cualquier docente en estos tiempos, es la rapidez con que se producen los conocimientos en las diferentes ramas de la producción y los servicios, exhortándolos a asimilar las nuevas tecnologías y adelantos científicos, a fin de mantenerse competentes y competitivos. Es por eso que, aquellas instituciones educativas responsables de la formación de los nuevos bachilleres, deben prestar especial cuidado en la formación profesional continua de sus docentes.

Desde la perspectiva Guzmán (2007:40-57), para dirigir eficazmente el proceso de formación docente, resulta imprescindible conocer los elementos constituyentes, las leyes que rigen y los principios que sustenten ambos procesos: el Profesional y el Pedagógico.

El proceso profesional, como todo aquel en que interviene la actividad humana, presenta determinadas características propias que lo distingue, entre las que están:

Se da mediante una secuencia lógica de pasos con el objetivo de resolver un problema.

El que lo realiza es un personal calificado para ello.

- Responde a una determinada demanda social. Se da mediante una lógica y regularidad propia.
- Es regulado durante toda su planificación y ejecución.
- Es desarrollado por un personal que estar permanentemente actualizado.
- Tiene por resultado un producto que puede ser tangible o intangible.
- Requiere de la utilización de recursos humanos y materiales.

El proceso pedagógico para la formación profesional es el proceso de educación, como respuesta a una demanda social, que

tiene lugar bajo las condiciones de un centro de educación y la entidad productiva o de servicios para la formación y superación de un profesional. Las características esenciales de dicho proceso son:

- Unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador. La esencia del principio radica en que al docente le corresponde dirigir el proceso pedagógico, de manera tal, que junto a lo cognitivo, se garantice la formación de las convicciones, capacidades, ideales, sentimientos del hombre, que debe vivir de una manera activa y transformadora de la sociedad. Por ello, el profesor debe concebir el proceso de asimilación, en estrecha vinculación con la vida y con los intereses y necesidades de la sociedad, lográndose a partir de lo instructivo, la educación y el desarrollo de la personalidad del estudiante y de su grupo.

La unidad instrucción-educación-desarrollo, debe satisfacer la necesidad de preparar a un profesional que satisfaga las exigencias del progreso científico-técnico, en su constante cambio y desarrollo.

- Carácter científico e ideológico en el proceso de formación de la personalidad. La esencia del principio radica en que la educación y el desarrollo de la personalidad plena, transformadora, que responde a las exigencias sociales, constituyen el objetivo principal de la educación, es por ello que, el proceso pedagógico debe distinguirse por un marcado enfoque científico, por un diálogo y no por un monólogo, que combine de manera armónica la apropiación del contenido, por parte del formando, con el desarrollo de convicciones morales y de una concepción del mundo que haga de él un sujeto activo, que vincule sistemáticamente la palabra y la acción, en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales de su país y su contexto.
- Carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad. En el proceso pedagógico se deben conjugar los intereses colectivos de los alumnos teniendo en cuenta los individuales, para

ello es necesario conocer la personalidad de cada formando, propiciar su participación en las actividades, después de establecer expectativas y propósitos colectivos e individuales. Para garantizar esto el facilitador debe dominar la teoría del desarrollo del colectivo, así como la dinámica grupal, para lograr la relación sujeto-sujeto en un clima de respeto, exigencia y ayuda entre los propios formandos.

Entre las principales cualidades que debe desarrollar el docente en formación continua está el trabajo en equipo y colaborativo, por lo que el proceso pedagógico debe lograr el desarrollo y fortalecimiento del espíritu cooperativo, el respeto mutuo, la disposición a la ayuda, la franqueza con los compañeros, la actitud crítica y autocrítica y la disciplina en el colectivo, entre otras.

- Vinculación de la educación con la vida y del estudio con el trabajo.

Este principio responde a la idea de hacer que la educación de respuesta a las necesidades de la sociedad, para que marche con el dinamismo de la vida social y el avance científico-técnico. Implica la vinculación de los formandos con la realidad de la producción y los servicios y ello sólo puede ser realidad a través de la unidad del estudio con el trabajo.

En la base de este principio está la vinculación teoría-práctica, lo que lleva a estudiar los contenidos teóricos y aprender a aplicarlos en la vida y en la actividad profesional, adquirir habilidades y hábitos profesionales que le permitan prepararse para asimilar independientemente las nuevas tecnologías y elevar la productividad en el trabajo, hacer uso de los conocimientos teóricos en el trabajo práctico.

1.1.1. Currículo, disciplina de las Ciencias de la Educación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución docente está basada en un sistema de procesos que deben realizar los profesores y estudiantes armónicamente bien estructurados para dar lugar al graduado que la sociedad requiere en el mundo contemporáneo, capaz de resolver los diversos problemas de cada vez mayor complejidad, donde se requiere un alto dominio de la ciencia y la tecnología para su solución. Estos procesos se deben dar con una perfecta organización en lo que se denomina el currículo de estudio.

Dentro de las ciencias de la Educación se ha abierto pasos desde la segunda mitad de este siglo, la teoría curricular: sus enfoques y metodologías, como una vía de proporcionar a los educadores fuentes científicas y experiencias prácticas que permitan encauzar adecuadamente los procesos de formación de profesionales y la educación en los diferentes niveles de enseñanza.

A ese desarrollo en el orden teórico y práctico han aportado diferentes investigadores de todas las latitudes. Hoy en día se dispone de una teoría enriquecida sobre el diseño curricular, donde existen diferentes modelos que sirven de base para el debate y la reflexión en torno a tan significativa temática, estos enfoques coexisten y en algunos casos se solapan.

Por ejemplo, para Johnson (2002: 23), el currículo es algo más que el conjunto de las experiencias de aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza.

Para Arnaz (2007:27-29), es un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.

Frida Díaz Barriga (2003: 19-21), coincide con las definiciones que consideran al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Es el resultado del análisis de contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de

fines, de objetivos, y específica de medios y procedimientos para asignar recursos.

Para Posner (2001: 32), el currículo es: "la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza".

Hoy en día se aprecian dos grandes dimensiones o ámbitos de contextualización del currículo: el currículo como instrumento de intervención (planificación) y campo de investigación.

- a) **El currículo como instrumento de intervención** (orientador y regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Los directivos educacionales y los docentes en general, encuentran en el currículo el instrumento fundamental para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de sus propuestas estructurales, la organización de los contenidos objeto de estudio por los alumnos; así como por las formas y vías para promover las experiencias de aprendizaje.

El currículo como práctica pedagógica nos permite conducir todo el accionar educativo en función del desarrollo de conocimientos, procedimientos de trabajo y valores humanos en los estudiantes.

El núcleo del problema de la teoría del currículo debe ser entendido como el de las relaciones entre **teoría y práctica**, por un lado, y el de las relaciones de la **educación y la sociedad** por otro.

b) El currículo como campo de investigación

La investigación educativa debe mantener un compromiso continuo con la realidad y plantarse su impacto. Como el currículo es el mediador entre la teoría pedagógica y la práctica, se requiere que a través de procesos de investigación- acción estamos verificando la validez del mismo y del modelo teórico que lo sustenta.

Un currículo necesita actualización constante, y más aún en la educación superior, que se enriquezca con los nuevos aportes del pensamiento científico y de las tecnologías que se ponen en práctica, integrados a las exigencias cambiantes que nos demandan los complejos problemas económicos, sociales y ambientales del mundo actual. Esa actualización no puede ser anárquica, ni por inspiración de algunos docentes, sino que debe darse a partir de investigaciones y de estudios sistémicos de cómo perfeccionar el currículo en ejecución.

En cada institución educativa deberán existir grupos de trabajo que investiguen sobre los resultados del currículo y las vías para actualizarlo tanto en contenido como en su concepción pedagógica, en función del cumplir con eficiencia el encargo social con mayor eficiencia cada día.

1.1.2 Enfoques teóricos del currículo.

Los debates sobre las teorías curriculares se encaminan por diversas vías esenciales:

- La contraposición con otras teorías parecidas, desarrolladas sobre los fenómenos educativos.
- La teoría más formal, que implica reconocer a qué se denomina teoría, y a continuación especular sobre sus posibilidades en el campo que se trata.

- La de intentar circunscribirse a las reflexiones o propuestas sobre el tema.
- La de no abandonar la orientación globalizadora, que debe seguirse a la vez que la práctica para legitimar y justificar actuaciones reales.

En cualquier caso, para hacerse una idea, es necesario conocer, entre otros, los trabajos de Tyler, Johnson, W. Pinar, W. Schubert, D.F. Walker, P.W. Jackson y G. J. Posner. En el ámbito iberoamericano hay que tener presentes las aportaciones de J. Gimeno, A. Pérez, A. Díaz Barriga, C. Álvarez de Zayas, F. Díaz Barriga, J. Arnaz, V. Benedito, J. Contreras, A. Estebaranz, J. F. Angulo, N. Blanco y A. Bolívar, por sólo mencionar algunos de los más importantes.

El currículo, como cualquier proyecto, debe llevarse a la práctica; y en ese proceso hay que considerar los objetivos educativos, los contenidos, la cultura, la estructura de la ciencia, así como de las estrategias metodológicas y de evaluación.

- **Los objetivos educativos:**

Para un adecuado desarrollo del currículo es imprescindible que los objetivos educativos estén bien definidos y que sean compartidos por profesores y estudiantes, que sean producto de una construcción social basados en los preceptos definidos en el diseño prescripto o formal.

- **Los contenidos:**

Entre las tareas más complejas de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra la definición de cuál es el contenido de la enseñanza y cómo incluirlos.

El contenido debe entenderse como una construcción social que carece de un significado estático o universal. Es un resumen de la cultura académica compuesta por programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas.

Un aspecto importante es decidir qué fuentes-criterio se adoptan para la selección de los contenidos. Las fuentes son dimensiones de la

realidad, puntos de referencia o principios que constituyen un argumento para decidir si un contenido temático concreto debe ser incluido o excluido del currículo explícito de determinados destinatarios de la educación.

Desde la perspectiva de Schubert (2006:12-14), las cuatro fuentes-criterios clásicas son: las necesidades sociales, las exigencias de los saberes científicos y tecnológicos, el alumnado y la dimensión pedagógica.

- **La cultura:**

Las principales vertientes a considerar en el desarrollo de la cultura, de la educación en general, son:

- La cultura de los ideales. Supone la adquisición de ideales mediante la reflexión sobre lecturas o sobre los valores del entorno social.
- La cultura del actuar y del soñar, o del uso y dominio del propio cuerpo, del manejo de herramientas o instrumentos, o de la actuación precisa y eficaz, también de la creación, originalidad, autonomía, entre otras.
- La cultura del comprender. A la capacidad de comprender contribuye en gran medida la ciencia, ya que ésta habitúa a la observación, investigación y cuestionamientos.
- La cultura de solucionar de enfrentarse con decisión a la a las solución de problemas, pasando por la investigación y toma de decisiones.
- La cultura de la comunicación: Para que las personas se comuniquen entre sí se necesita educarlas en el uso de diversos lenguajes, a fin de mejorar las capacidades expositivas del alumnado.

- **La estructura de la propia ciencia:**

La estructura de la ciencia hace que las disciplinas se entiendan como fuente de contenido. Los rasgos distintivos que las identifican son las siguientes:

- Una serie de conceptos generales que pertenecen a una determinada forma de conocimiento. Los

conceptos propios de la Física, Química, Biología, entre otras.

- Criterios de validación de los enunciados, con vinculación con la práctica, que permita establecer la noción de verdad de lo que se estudia.
- Métodos específicos para desarrollar y refrendar las proposiciones.

- **Las estrategias metodológicas y de evaluación:**

Entre los componentes del currículo las estrategias metodológicas y de evaluación son los que ofrecen mayor dificultad para los profesores, ya que se concretan a través de relaciones interpersonales que son muy complejas.

Los procesos de comunicación y las relaciones que se producen en el aula precisan del soporte instrumental de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales tienen valor sintáctico y semántico.

Entre los elementos esenciales a considerar en la formulación de las estrategias metodológicas para aplicar el currículo, se encuentran:

- Pensar o reflexionar antes de poner alguna idea en práctica
- Considerar qué elementos intervienen en la configuración de las experiencias que adquirirán los alumnos, de acuerdo con las características del contenido curricular y su alcance.
- Representar las alternativas disponibles, acudir a diferentes experiencias.
- Prever, en la medida de lo posible, toda la dinámica del accionar del aula.
- Anticipar las posibles consecuencias en el contexto en que se actúa.
- Organizar la secuencia de las fases del trabajo a desarrollar.
- Delimitar el contexto, considerando las limitaciones, analizando las circunstancias de tiempo, espacio, organización del profesorado, alumnos, materiales, entre otros.
- Determinar los recursos necesarios y proveerse de ellos.

1.1.3 El problema de la sistematización del currículo.

Un problema en el proceso de implementación de un currículo es la sistematización que se da en la práctica, bien para enriquecerlo o bien para reducir, limitar o transformar su concepción original. Esta problemática se interpreta y resume por los autores de la teoría curricular en diferentes formas, veamos a continuación algunos criterios al respecto.

Según Gimeno Sacristán (2006: 23-32), en la realidad del currículo en una institución educativa se encuentran:

- **El currículo prescrito (formal, oficial):** En todo sistema educativo, por la significación social de éste, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo relativo a la escolaridad obligatoria. Lo formal actúa como referencia en la ordenación del sistema curricular y sirve de punto de partida para la elaboración de los materiales, control del sistema, entre otros.
- **El currículo presentado a los docentes:** Existe una serie de medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir el significado del currículo prescrito a los profesores. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan los libros de texto.
- **El currículo moldeado por los docentes:** El docente es un agente activo decisivo en la concreción de los contenidos y significados del currículo, puesto que moldea a partir de su cultura profesional cualquier propuesta que se le haga. El diseño que hace el profesorado, lo que se entiende por programación, tiene una especial significación, pues los docentes pueden actuar individual o colectivamente en la organización de la enseñanza.

- **El currículo en acción:** Las tareas docentes se guían en la práctica por los esquemas teóricos y prácticos del profesorado. La calidad de la enseñanza se pone de manifiesto en esta fase, no cuando se proyectan las actividades a realizar o cuando estas se dotan de medios materiales.
- **El currículo realizado:** Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social y éticos, entre otros. Son efectos a los que unas veces se presta atención porque considerados "rendimientos" valiosos, y que en otras ocasiones, por falta de sensibilidad y por la dificultad que existe para apreciarlos, quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del currículo quedan claramente reflejadas en el resultado final del aprendizaje de los alumnos, pero también afectan a los docentes en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social.
- **El currículo evaluado:** Presiones externas de diverso tipo, como pueden ser controles para obtener acreditaciones y títulos, o cultura, ideología y teorías pedagógicas del profesorado, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículo que pueden ser incoherentes o incongruentes con los propósitos que lo animan.

Según Posner existen cinco currículos interactuando: el currículo oficial, operacional, oculto, nulo y extra currículo (2001: 45-49).

- Currículo oficial: ofrece las orientaciones para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las concepciones educativas y estructuras predeterminadas.
- Currículo operacional: es la expresión del contenido sobre el cual hizo más énfasis el profesor y lo que realmente aprendió el estudiante.

- Currículo oculto: se genera producto de la interactividad de profesores y estudiantes; así como lo contextual cotidiano que enriquece el currículo oficial.
- Currículo nulo: lo que es ignorado por los docentes, lo que no se trabajó del currículo oficial.
- Extra currículo: considera todas las actividades fuera del sistema de asignaturas que producen experiencias de aprendizaje.

A partir de las teorías curriculares estudiadas y desde una perspectiva eminentemente socio-crítica, para elaborar los diseños curriculares deben ser considerados algunos principios de trabajo, entre las cuales deben estar:

❖ **La integración de la educación y la instrucción en la concepción curricular.**

El proceso de formación debe proyectarse con una concepción armónica en cuanto a los conocimientos, habilidades, hábitos, y capacidades para incidir progresivamente en el desarrollo de la personalidad del profesional, con alto nivel de competencia y competitividad en el mundo del trabajo.

Este principio, debe proyectarse en toda su dimensión en el proceso de diseño curricular; la educación y la instrucción conforman un par dialéctico, en el que el primero es más trascendente que la segunda y su complementación constituye el eje fundamental sobre el que se debe desarrollar la enseñanza y el aprendizaje.

Lo planteado conduce a no observar un proceso de educación y otro de instrucción, por el contrario tendrá lugar un único proceso pedagógico o docente en el que se manifiesta la formación integral del profesional, esto es el proceso pedagógico profesional.

❖ El carácter rector de los objetivos y la correspondencia con lo fundamental del contenido en el diseño curricular.

En la proyección del proceso pedagógico profesional es fundamental precisar el modelo pedagógico o sistema de objetivos a alcanzar por los estudiantes en correspondencia con el encargo social.

En la determinación del objetivo queda implícita la precisión del contenido a dominar por el estudiante, en las ramas del saber propias de su futura profesión. De ahí que se considera de carácter esencial la "profesionalización" del contenido, y por tanto del objetivo. El objetivo estará profesionalizado en la medida en que su formulación ocupe un papel preponderante la estrecha relación con la profesión a la que tributa, lo cual no debe identificarse con una proyección pragmática que puede provocar limitaciones en la formación científica del futuro profesional.

Esto supone una interrelación dialéctica entre ambas categorías (objetivo - contenido); los objetivos determinan el contenido, aunque en cierta medida, están condicionados por el desarrollo de éste; a los objetivos trascienden los contenidos esenciales (lo fundamental): aquellos conocimientos y habilidades que se pretenden formar en el proceso pedagógico profesional para garantizar la apropiación por parte de los estudiantes, de los núcleos de las teorías y de los modos de actuar del profesional.

Lo fundamental del contenido; es decir, el carácter esencial de este, su condición necesaria y suficiente, permitirá garantizar una formación a tono con la época, de modo que se expresen en los objetivos aquellas habilidades y conocimientos que sean invariantes en el desempeño profesional, así como las variantes fundamentales.

❖ La sistematización en los diferentes niveles de la carrera.

En el diseño curricular los objetivos y contenidos deben quedar estructurados en forma de sistema, en toda la concepción de la carrera: de acuerdo a una derivación gradual, en correspondencia con las potencialidades de los estudiantes, la lógica de las ciencias y de los procesos tecnológicos que intervienen en la actividad docente, entre otros factores.

Es importante garantizar la correspondencia sincrónica (en el mismo período), de los contenidos de las distintas materias a estudiar, con el acoplamiento necesario, para que se apoyen y refuercen entre sí. De igual forma, hay que lograr una adecuada articulación con los contenidos diacrónicos o asincrónicos (en períodos anteriores o posteriores a la asignatura en cuestión), con el propósito, entre otros aspectos, de aprovechar el tiempo al máximo, para evitar repeticiones innecesarias y potenciar la base amplia que necesita el profesional.

❖ La vinculación del estudio con el trabajo: el carácter profesional de la enseñanza

El proceso pedagógico profesional se estructura sobre la base de una constante vinculación del estudio con el trabajo. En primer lugar, porque toda tarea docente, de cualquier asignatura o módulo de contenidos, a partir de una adecuada vinculación de la teoría con la práctica, debe tener un enfoque profesional; es decir poner al estudiante en condiciones de solucionar problemas profesionales.

Por otro lado, se deben concebir sistemas de tareas para realizarlas en las entidades productivas, al desarrollar el proceso docente desde el trabajo, potenciando, en mayor medida, lo profesional. Estas tareas se realizan en períodos concentrados o sistemáticamente, de acuerdo con diferentes criterios organizativos y en dependencia de las posibilidades de cada rama técnica.

La aplicación del principio del carácter profesional, debe ir propiciando, que el estudiante domine, en mayor medida, las habilidades que le posibiliten realizar, por sí mismo, las tareas que le planteen, y en consecuencia, incrementar, su actividad independiente, en función de alcanzar los modos de actuación del profesional.

❖ **La flexibilidad**

El diseño curricular debe elaborarse por un grupo de especialistas. Los documentos que se emiten pasan a ser de obligatorio cumplimiento para los profesores que lo aplican, pero a la vez debe dejarse un margen para introducir modificaciones sobre su perfeccionamiento, logrando una adecuada combinación de la centralización y descentralización.

Las modificaciones en los objetivos y el contenido pueden responder, a avances científico - técnicos que son necesarios incorporar al proceso pedagógico profesional, así como nuevos métodos de trabajo y diferentes exigencias de la sociedad que pueden ser de carácter nacional o propio de un territorio en particular.

Este principio se refiere, también, a la necesaria flexibilidad que debe tener el futuro egresado al enfrentarse al mundo del trabajo, para ello, es

necesario lograr una correcta articulación entre una formación básica amplia y los contenidos específicos de la rama técnica, haciendo énfasis, en estos últimos, sobre los métodos de trabajo más generales.

Además, el carácter flexible del diseño curricular también debe considerar los intereses del estudiante, mediante la posibilidad de ser partícipe de su proceso de formación, considerando su ritmo de aprendizaje, aspiraciones y potencialidades. Este puede manifestarse al poder seleccionar algunas materias de carácter optativas, avanzar en el curriculum con mayor rapidez que otros estudiantes, realizar tareas laborales de mayor complejidad, profundizar en determinadas temáticas de investigación, entre otras.

❖ La correspondencia entre el diseño curricular y el proceso en sí mismo.

El diseño curricular resultante de las investigaciones que se desarrollen en las instituciones docentes, debe corresponderse con los métodos de enseñanza a emplear en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con las formas organizativas, con los medios en general y consecuentemente con la evaluación. Esta correspondencia, se materializa en la dinámica de la actividad docente, en el accionar diario de los profesores y los estudiantes al aplicar los planes y programas de estudios que se han confeccionado.

1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y el Diseño Curricular basado en Competencias.

En el marco de las reformas que se están dando en los distintos niveles educativos en el contexto mexicano, la Educación Media Superior (EMS) ha definido el horizonte de su reforma

Los documentos que integran la RIEMS, es decir, el comunicado de la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad y los cuatro acuerdos, publicados desde septiembre de 2008 en el Diario Oficial de la Federación (DOF), cuya versión integró la SEMS, a través de su Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (CoSDAc), fechada en enero de 2008 fundamentó la creación del actual Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), plasmada en el documento "Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad".

En esencia, en el citado documento del SEMS, se asevera que:

"(...) en el ámbito económico, contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral (...).

Ello obliga a definir más claramente que hasta ahora el perfil que estas personas deben reunir" (...) Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este nivel será determinante en años próximos".

Esto ocurre en un marco de reconocimiento de la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos, habilidades y actitudes deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, tanto en sus estudios universitarios, en el mundo laboral, como en su vida diaria (individuo y sociedad). Los avances realizados han desembocado en la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). A través del Sistema Nacional de Bachillerato, la SEP acuerda homologar los planes de estudio, los exámenes de ingreso y las certificaciones de estudiantes.

Las competencias para el SNB se enuncian en cuadro 1.2.

Cuadro 1.2 Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

Competencias		Descripción	Ejemplos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	De carácter propedéutico	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos

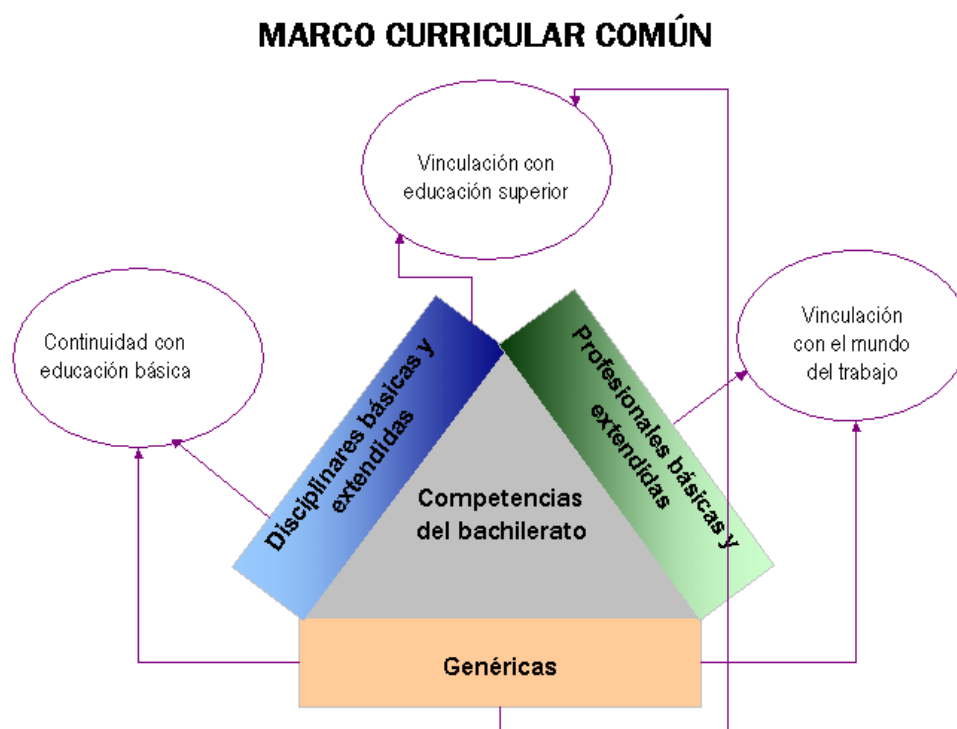
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos
--	------------	-------------------------------	--

Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD ROM]. México, SEP, 2009

La RIEMS contempla cuatro ejes, a saber:

- Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Dicho marco dota a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras (Ver cuadro 1.3).

Cuadro 1.3 Marco Curricular Común de la RIEMS

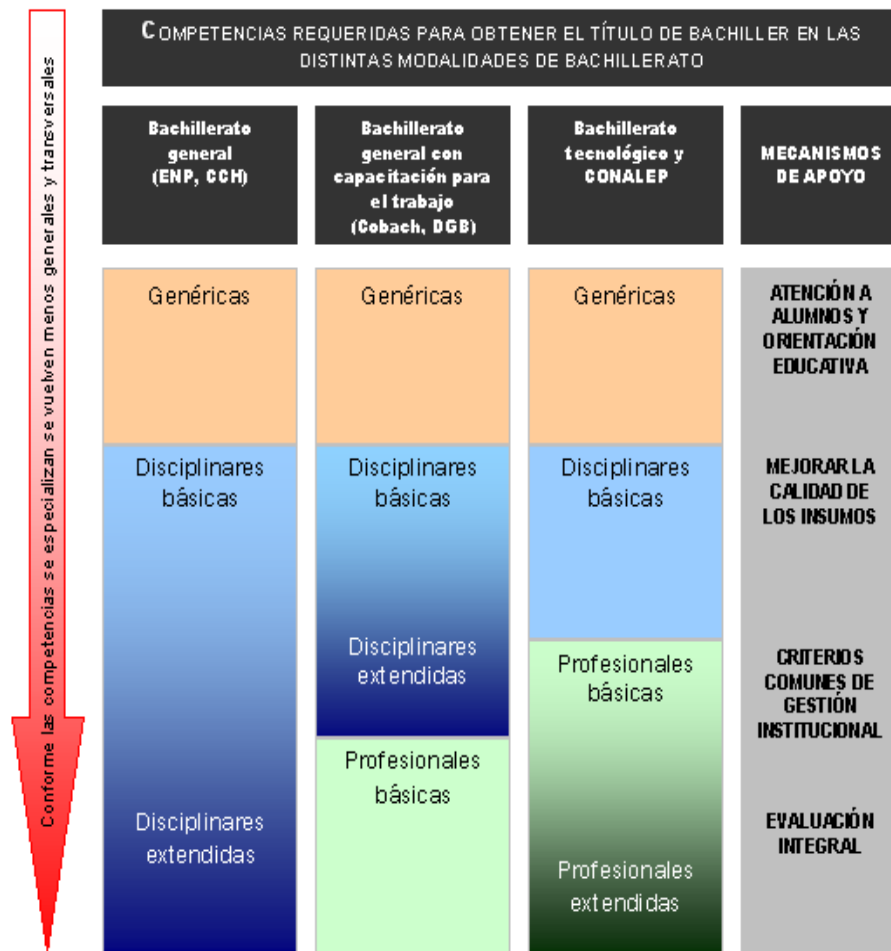


Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD ROM]. México, SEP, 2009

- Definición de las características de las distintas opciones de operación de la EMS y su regulación por el SNB.

Estas opciones de modo sintético, pero sin desmerecer claridad y precisión se encuentran plasmadas en el siguiente cuadro (1.4).

**Cuadro 1.4 Marco Curricular del Sistema
Nacional de Bachillerato**



Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD ROM]. México, SEP, 2009

- Mecanismos de gestión de la RIEMS, mismo que contemplan tanto el fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos, como la mejora de la calidad de las instituciones, en las cuales se considera: la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes y la evaluación integral (Ver cuadro 1.5).

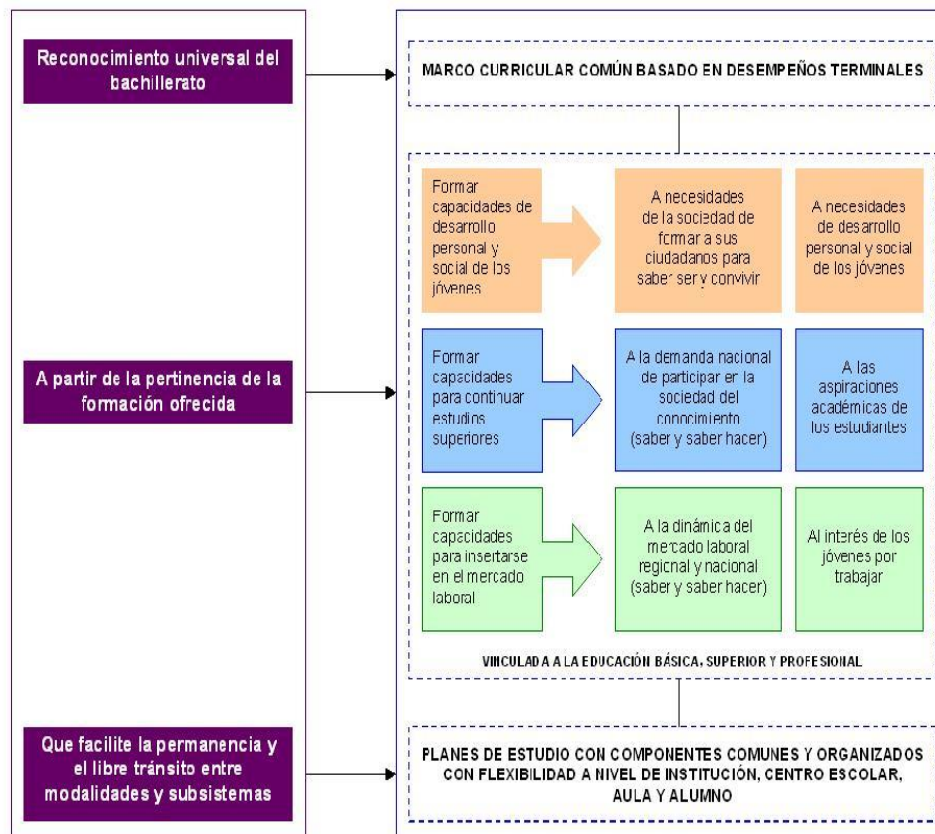
Cuadro 1.5. Variables de contexto que influyen en el logro y fracaso escolar

Medio	Variable
Sociedad	◦ Contexto económico y social
Familia	◦ Nivel sociocultural ◦ Dedicación ◦ Expectativas ◦ Valor concedido a la escuela
Sistema educativo	◦ Gasto público ◦ Formación e incentivos hacia el profesorado ◦ Tiempo de enseñanza ◦ Flexibilidad del currículo ◦ Apoyo disponible especialmente a centros y alumnos con más riesgo
Centro Docente	◦ Cultura ◦ Participación ◦ Autonomía ◦ Redes de cooperación
Aula	◦ Estilo de enseñanza ◦ Gestión del aula
Alumno	◦ Interés ◦ Competencia ◦ Participación

Fuente: Carlos Hernández y Álvaro Marchesi. (2003) El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. España: Alianza.

El reconocimiento a los estudios realizados en el marco de este Sistema, es decir, el otorgamiento de un certificado nacional complementario a la que actualmente emite cada institución. (Ver cuadro 1.6)

Cuadro 1.6 Articulación de los principios básicos con las propuestas para la integración del Sistema Nacional de Bachillerato



Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD ROM]. México, SEP, 2009

Vale mencionar que los cuatro pilares sobre los cuales se asienta la RIEMS son la estrategia de solución a los problemas que se venía arrastrando en la educación media superior, a saber:

1. Construcción de un Marco Curricular Común (MCC).- El presente pilar hace frente y da solución a los siguientes aspectos:

- Falta de identidad y creciente dispersión existente entre los diferentes programas educativos presentes en los distintos subsistemas de la EMS.
- Énfasis en la memorización y no en el aprendizaje.
- Carencia de un perfil de egreso de la EMS.

Con la construcción e implantación de un marco curricular común, se busca, en términos positivo, lograr:

- Identidad y perfil del egresado, común para todos los subsistemas y modalidades de la EMS.
- Reorientación hacia el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que permitirán a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el Siglo XXI.
- Diversificación de opciones según los intereses y necesidades de los estudiantes.

2. Definición y reconocimiento de las opciones de oferta de la EMS.- Este pilar encuentra su razón de ser, debido a la:

- Dispersión y falta de orden entre la gran cantidad de opciones de oferta.
- Carencia de normas y definiciones oficiales para distintos servicios educativos.
- Ausencia de estándares y reglas claras.
- Dificultad para garantizar calidad y pertinencia.

Este segundo pilar garantiza, para toda la EMS:

- Establecimiento de parámetros claros para garantizar calidad.
- Definición de 6 opciones de oferta en las distintas modalidades de la EMS reconocidas por el Sistema Nacional de Bachillerato, con lo cual se facilita la identificación y regulación de los servicios educativos:
 - 1 Presencial
 - 2 Intensiva
 - 3 Virtual
 - 4 Auto planeada
 - 5 Mixta
 - 6 Certificación por examen

3. Profesionalización de los servicios educativos.- En miras a superar tanto la carencia de programas institucionales de formación, actualización y

capacitación continua para docentes y personal directivo, como también las precarias herramientas de gestión escolar, la ausencia de vinculación sistemática con el sector productivo y la dificultad de tránsito entre planteles y subsistemas, lo que favorece la deserción, el presente pilar potencia:

- Programa de Desarrollo Docente para que los maestros cuenten con el Perfil del Docente de la EMS.
- Programa Nacional de Tutorías.
- Recursos para invertir en equipamiento y ampliar la cobertura.
- Becas para estudiantes de bajos recursos.
- Tránsito de alumnos entre distintos planteles y subsistemas.
- Sistema de Gestión Escolar basado en resultados.
- Evaluación permanente para la mejora continua.
- Medición de avances de la Reforma Integral.

4. Certificación Nacional complementaria.- Frente a la incertidumbre de la certificación propia y exclusiva de cada institución, sin reglas ni criterios comunes, así como también la dificultad para que egresados y sociedad cuenten con garantías de calidad y validez de los estudios de nivel medio superior, la RIEMS asegura a todos los jóvenes y la sociedad en general:

- Egreso de todos los alumnos del SNB con un Certificado Nacional de Bachiller (adicional a la certificación otorgada por cada institución).
- Garantía de estándares de calidad y validez de los servicios educativos.

1.2.1 Reforma Curricular Integral del Bachillerato (RCIB)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, Documento Rector de la RCIB que pretende establecer un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, establece la integración de todos

los subsistemas de bachillerato del país, como es el caso de: Bachillerato General (ENP, CCH), Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI), Bachillerato General con capacitación para el trabajo (COBACH, DGB), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y demás subsistemas que conforman el sistema de Educación Media del país.

En este sentido son tres aspectos a considerar dentro de esta reforma:

- el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato,
- la pertinencia y relevancia de los planes de estudio y
- el tránsito entre subsistemas y escuelas.

De los tres aspectos antes contemplados se derivan dos de los ejes que fundamentalmente sirven de base a este trabajo, a saber:

- la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- Los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico.

La reorientación de la Educación Media Superior (EMS) se inicia observando los avances que han logrado las distintas modalidades y subsistemas en el país, relacionándola con las experiencias que en este rubro otros países han logrado, con el fin de que la EMS se ubique en la vanguardia internacional, mediante el fortalecimiento de las debilidades que han mostrado los subsistemas que han hecho cambios y aplicando las fortalezas de estos procesos, de tal modo que las propuestas de reordenamiento de la EMS corresponden a los principios generales que fundamentan la reforma.

En función de ello, se considera la construcción de una marco curricular común (MCC) que integre los desempeños

terminales, en relación con la homogeneización de los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos obtengan cuando terminen su bachillerato a través de la definición del perfil del bachiller, mediante la reorganización y articulación de la estructura curricular de todos los subsistemas de educación media superior del país, con el fin de adecuarse a la actualidad y estar acorde con este nivel de educación con el mundo.

Del mismo modo, la creación de un marco curricular que integre la diversidad mediante el desarrollo de competencias, a saber: genéricas, disciplinares y profesionales, las dos últimas se dividen en básicas y extendidas.

Con la integración de un marco curricular que promueve la incorporación de las competencias genéricas como el sustento que los alumnos deberían conseguir en una asignatura y relacionándolos de forma flexible, se consolida la transversalidad, y al mismo tiempo el fortalecimiento de los aprendizajes disciplinares.

En el siguiente cuadro (1.7), las disciplinas que se muestran son aquellas que forman parte en la mayoría de los planes de estudio (MCC) vigentes en las distintas opciones de la EMS.

Para enriquecer el ejercicio se incluyen también categorías generales en las que se organizan las competencias genéricas o sus equivalentes en múltiples estudios sobre el tema.

Cuadro 1.7 Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato

EJES TRANSVERSALES	
Competencias Genéricas	0 5 7

DISCIPLINAS	Matemáticas	MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO	Autorregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas	
	Español								
	Lengua extranjera								
	Biología								
	Química								
	Física								
	Geografía natural								
	Historia								
	Geografía política Economía política y								

Fuente: SEP, Reforma Integral de la Educación Media Superior, Sistema Nacional de Bachillerato. Disco Compacto Interactivo [CD ROM]. México, SEP, 2009

La reforma integral del bachillerato se caracteriza por su flexibilidad, que involucran cinco niveles de concreción (Ver cuadro 1.8):

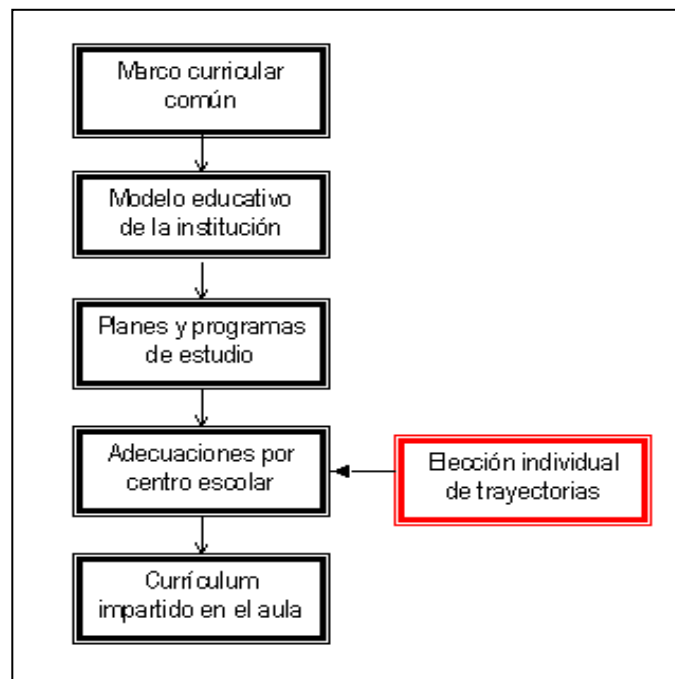
- **El primer nivel de concreción MCC:** se ubica en lograr un acuerdo global entre las instituciones que conforman la EMS respecto a las competencias a desarrollar. Por lo que es necesaria la disponibilidad para encontrar lo esencial del bachillerato y la base formativa sobre la que descansan otros aprendizajes específicos.
- **El segundo nivel de concreción curricular** se ubica en el ámbito particular de las instituciones de la EMS, y se refiere a los distintos modelos educativos. Una vez que el MCC se haya establecido, las instituciones tendrán el reto de enriquecerlo con aquellas competencias adicionales que consideren valiosas de incorporar de acuerdo a su filosofía y proyecto educativo.

- **El tercer nivel de concreción** se ubica en la oferta de los planes y programas de estudio de cada institución. En este nivel la flexibilidad se manifiesta en que las instituciones pueden definir la organización curricular que más conviene a su población estudiantil, organizando las competencias en asignaturas, campos formativos, módulos o ejes transversales, entre otras posibilidades.
- **El cuarto nivel de concreción** las adecuaciones deben ser resultado de las necesidades educativas de una población estudiantil. En este nivel es donde se hace posible lograr la pertinencia de la educación, puesto que una misma competencia puede ser desarrollada y aplicada en contextos diferentes, respondiendo a demandas diversas de la realidad. Esto significa que los modelos curriculares deben ser lo suficientemente abiertos como para permitir la creación de proyectos escolares en cada uno de los planteles.

En este cuarto nivel se encuentra uno de los retos mayores de la Reforma Integral de la EMS, pues la organización escolar que se requiere demanda una vida académica colegiada en cada plantel, es decir, un liderazgo académico y un equipo docente con formación adecuada, tiempo suficiente y gran disposición para trabajar colectivamente en torno a proyectos escolares pertinentes.

- **El quinto nivel de concreción curricular**, compete al salón de clases y se encuentra en el terreno de las decisiones del docente. Cada profesor deberá realizar su plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógico, didáctico y tecnológico, apropiado para la formación de competencias, para lo cual el docente requerirá de formación, apoyo pedagógico y tecnológico.

Cuadro 1.8 Articulación del Diseño Curricular Basado en Competencias en la Sistema de Educación Media Superior.



Fuente: SEP www.reforma-iems.sems.gob.mx 2009.

El enfoque en competencias se fundamenta en una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en donde los nuevos conocimientos toman sentido estructurándose con los previos y en su interacción social.

Por ello, un enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas aplicados a la vida diaria.

La RIEMS está anclada en el enfoque centrado en el aprendizaje, mismo que permite a los discentes de la EMS la adquisición de competencias. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular.

Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros.

Además, las competencias permiten definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado deberá poseer, haciendo posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; facilita ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica, sino que se incluyen competencias lingüísticas esenciales para la comunicación humana, las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; estas competencias hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos.

Para Philippe Perrenoud (2004:15) desde el punto de vista educativo una competencia es: "la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones" (...) "las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos"(...) Además de que "el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación".

El enfoque en competencias planteado en la reforma, considera que los conocimientos por sí mismos no son los más importantes, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social

y profesional, por lo que requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades las cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.

Un planteamiento de esta naturaleza es orientado a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo cooperativo.

Por lo que en este sentido es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados, de tal forma que, los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos, lo que enriquece la calidad de la educación al relacionar los propósitos educativos (constructivismo) con los métodos para alcanzarlos (enfoque de competencias).

En este contexto resalta la formación de la planta docente, ya que, los docentes además de dominar su materia, deberán contar con las capacidades profesionales que exige el enfoque de competencias, en el cual los profesores juegan un papel diferente al tradicional convirtiéndose en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, integrándose a los procesos de diseño curricular, toma de decisiones y, con su experiencia, contribuir a la reforma integral.

1.3 La Formación Docente de los maestros del Área de Humanidades y Ciencias Sociales en el contexto de la RIEMS

Parafraseando a Dellapiana(2006:56-74), la formación profesional se la debe entender como el proceso educativo que tiene lugar en las escuelas y facultades del nivel universitario, orientado a la apropiación, por parte de los estudiantes, de un perfil profesional, laboral, ocupacional y axiológico que corresponde a los requerimientos esenciales para un determinado ejercicio de una profesión, proceso que puede responder a una o diversas tendencias conceptuales e ideológicas educativas del modelo de ejercicio profesional.

Es a partir de esta formación profesional universitaria en donde se genera el cuadro de nuevos profesores que ocuparan las aulas posteriormente.

Por ello resulta necesario comprender cómo es la formación profesional de los docentes en determinadas áreas del saber, y cómo esta formación influye en el área del saber en la participan los maestros.

Para Francisco Imbernon "... ser un profesional implica, entre otras cosas, dominar una serie de capacidades y habilidades especiales que nos harán ser competentes en un determinado trabajo y nos permitirán entrar en esa dinámica del mercado y, además, nos ligarán a un grupo profesional más o menos coordinado y sujeto a algún tipo de control". (1997:67)

Cuando se plantea la actividad docente como una actuación profesional se considera al mismo nivel el ejercicio de la docencia (que posee sus propios conocimientos y condiciones) y el dominio científico de la propia especialidad. Como actuación especializada, la docencia posee su propio ámbito de conocimientos. Requiere una preparación específica para su ejercicio. Razón por lo cual los profesionales de la docencia no solo deben acreditar los conocimientos y habilidades exigidos para poder desempeñar adecuadamente las funciones vinculadas al puesto que deben ejercer, sino también todo un conjunto de funciones que van más allá

de la docencia. Las funciones formativas convencionales (conocer bien su materia y saber explicarla) se han ido complicando con el paso del tiempo y con la aparición de nuevas condiciones de trabajo en el bachillerato (gran masificación de los estudiantes, gran atomización de las materias, etc.).

En el Área de humanidades y ciencias sociales, la función de aprendizaje, la más sustantivamente formativa, es donde el docente debe centrar su acción. Además de conocer los contenidos, los docentes deben ser capaces también de:

- Analizar un tópico y resolver problemas.
- Aprender cual es la mejor manera de aproximarse a los contenidos, de cómo abordarlos en las circunstancias presentes, haciendo uso de diversas alternativas de aproximación.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- Identificar lo que el alumno ya sabe y necesitaría saber.
- Establecer una buena comunicación con sus alumnos, de modo individual y como grupo.
- Explicar las cosas de forma que se le entienda y mantener una relación cordial con ellos.
- Manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le toque trabajar, así como estimularles a aprender, a pensar y a trabajar colaborativamente.

Parafraseando a Paul Contreras (2007: 56), un docente de bachillerato, del área de humanidades y ciencias

sociales, del subsistema de EMS, inscrito en la RIEMS, debe poseer:

- Alto nivel de competencia en su materia.
- Habilidades comunicativas (una buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita de los mismos, materiales bien contruidos, etc.).
- Implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes: buscar cómo facilitarlo, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar en equipos cooperativos y colaborativos, etc.
- Interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual: accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, etc.

Todo este tipo de exigencias intelectuales desbordan el mero dominio de los contenidos científicos del área de humanidades y ciencias sociales. El educador, además de ser un intelectual transformativo y un practicante reflexivo, que actúa como facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencia y proponiendo elementos de aprendizaje, debe cruzar los límites de su propia cultura académica para dinamizar el desarrollo de los jóvenes en contacto con la realidad social, política, cultural, económica que se está viviendo, convirtiéndose en un organizador de proyectos y programas y requiriendo valores de participación, responsabilidad y autonomía.

En este contexto del área de humanidades y ciencias sociales, las escuelas se definen como esferas públicas democráticas convirtiéndose en comunidades comunicativas de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales y tomando como base la gestión democrática de todos los participantes.

De forma bastante similar a lo que sucede en los otros niveles educativos, la función formativa del profesor del bachillerato resulta vaga y de difícil concreción.

La vaguedad del contenido formativo de la tarea del docente hace que resulte tan difícil también tener claro cómo evaluar su desempeño. La pregunta clave es: ¿qué es realmente lo que se espera que haga un maestro del área de humanidades y ciencias sociales?

Una laguna tradicional en el equipamiento profesional de los profesores ha sido justamente su dimensión formativa. Con frecuencia construyen su identidad y se ven a sí mismos más como investigadores (en los campos científicos) o como profesionales (en los campos aplicados: médicos, abogados, economistas, etc.) que como profesores y, menos aún, como formadores.

Es difícil saber cómo se puede valorar ese tipo de cosas. De ahí que resulte cada vez más importante rescatar y prestar atención a ese cometido fundamental que como formadores tienen todos los profesores.

La cuestión en este caso es clara y matiza lo señalado en el punto anterior. La profesionalidad docente no sólo trasciende los contenidos disciplinares porque implica un tipo de competencias que tienen que ver con su conversión y manejo como contenidos de aprendizaje. A ello se añade además, la condición de que se trata de un proceso que tiene un propósito formativo.

Por otra parte, la formación como objetivo a conseguir en la EMS adquiere contenidos

y connotaciones muy diferentes de los que existían hasta la fecha. Las demandas y expectativas de los individuos y de la sociedad se han modificado de forma sustancial.

Cada vez se plantea un tipo de formación menos vinculada a contenidos científicos específicos y especializados y se requiere más una formación polivalente, flexible y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y en la solución de problemas. Cada vez más, también, se busca un tipo de formación que permita un desarrollo global de la persona que potencie su madurez y capacidad de compromiso social y ético.

Esta dimensión formadora tiene que ver con una doble vía de actuación:

- Una acción directamente orientada hacia la formación en su sentido más personal.
- Una acción indirecta sobre la formación a través del tipo de contenidos que se seleccionan y, sobre todo, de la forma en que se abordan esos contenidos y de las metodologías que se utilizan.

La acción directa sobre la formación contiene elementos vinculados a la relación interpersonal que mantienen profesores y alumnos y al tipo de mensajes que intercambian. Se trata de procesos de influencia que ejercemos sobre sus actitudes, valores, visión del mundo, percepción de la profesión, etc.

La masificación del bachillerato ha reducido y empobrecido, desde luego, las formas de contacto entre profesores y alumnos. También lo han hecho las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En ambos casos, se ha ampliado la distancia entre profesor y alumno. La relación se mediatiza a través de soportes diversos. Los estudiantes pueden proveerse de información a través de medios de distinto orden que hacen prescindible su relación con el profesor (y anulan la capacidad de influencia de éste a través de dicha relación).

Curiosamente esa relación es mucho más estrecha y, por tanto, más rica e influyente en los procesos de formación docente. En ese caso, el haberse formado con tal o cual maestro suele dejar profundas huellas no sólo en lo técnico sino también en lo personal. Lo que se adquiere de pasión por el conocimiento, por el rigor, la perseverancia y la capacidad de resistencia a la frustración, etc.

Seguramente, también se pueden tener experiencias menos ricas y haber recibido influencias negativas, en algunos casos. Pero quizás esa es una de las características de la formación en el ámbito del

docente de bachillerato: los sujetos en formación están ya en un nivel de madurez que les permite separar el trigo de la paja, aquello en lo que sus formadores resultan imitables y aquello en lo que su ejemplo ha de ser tomado como expresión de algo no aceptable.

Por todo ello, quizás la influencia formativa más clara y pertinente se produce de forma indirecta, a través del trabajo sobre los contenidos. El tipo de contenidos que se seleccionan, la forma de abordarlos, la metodología empleada, las exigencias generadas para la superación del curso, etc. constituyen todos ellos elementos que poseen, cuando son bien empleados, una gran capacidad de impacto formativo sobre los estudiantes.

Efectivamente esta influencia no es siempre igual ni todos los contenidos se prestan lo mismo a este propósito. Vinculados a la forma de tratar los contenidos están una serie de propósitos formativos de alto valor: la visión interdisciplinar de los problemas, la necesidad de formarse a lo largo de la vida, la sensibilidad hacia las personas afectadas y hacia los efectos de las intervenciones profesionales, la importancia de no quedarse en una sola perspectiva o fuente sino tratar siempre de diversificarlas, la necesidad de mantener una cierta mentalidad escéptica e inquisitiva sobre las cosas, la importancia de la investigación y la documentación, etc. Y desde el punto de vista de la metodología de trabajo se podrían encontrar igualmente otros muchos aprendizajes formativos: el trabajo en grupo y la colaboración, el tratamiento en profundidad de los temas, la combinación entre teoría y práctica, el manejo de las nuevas tecnologías, el planificar y evaluar el propio trabajo, etc.

Sean cuales sean los contenidos de las disciplinas siempre constituyen un recurso importante para poder reforzar la formación y madurez personal de nuestros estudiantes.

Ahora bien, pensar, diseñar e implementar una formación docente en el área de humanidades y ciencias sociales es moverse en el terreno del deber ser, el cual lleva a reconstruir una identidad profesional.

Desde esta perspectiva, se puede definir tres ejes fundamentales sobre los que debe recaer la definición de la profesionalidad de este profesional multitarea, como es el docente de la mencionada área propedéutica:

Como afirma Donnay (1996:67) "... uno de los ejes fundamentales que definen esta profesionalidad renovada es, sin duda, la reflexión sobre la práctica". Este principio es una condición indispensable para garantizar la capacidad de los profesores para adaptarse y si es posible prever los rápidos cambios que la nueva sociedad de la información plantea a sus tareas profesionales.

Si algún perfil de profesor se asume en la actualidad es el de profesor como sujeto crítico, reflexivo, abierto al cambio. La idea de un profesional reflexivo se ha convertido en uno de los pilares básicos del perfil del profesor.

Según Schön (1992: 76-81) "... un profesional debe saber, saber hacer, saber moralmente bien y reflexionar sobre su acción". El profesor, para conocer su oficio y estar al día, necesita de la reflexión planificadora, antes de emprender una acción formativa, de la reflexión activa o aquella que se ejecuta en la práctica real y de la pos-activa que evalúa la práctica una vez finalizada. En todos los casos, la reflexión tiene que ser documentada, contrastada y que permita poner en marcha procesos de reajuste y mejora.

Otro aspecto fundamental que define el perfil profesional del profesor del área de humanidades es el del trabajo en equipo y la colaboración. Caminar hacia una cultura de la colaboración frente a la cultura actual en la que siguen persistiendo actitudes de confrontación y aislamiento. Tal y como afirma Tompkins (1992:24) "... se puede decir que el panorama no es

halagüeño, puesto que el profesorado se encuentra aislado, no tanto por razones de índole individual, sino porque el propio sistema crea dichas condiciones (atomización del currículum, agendas cargadas, falta de espacios para el encuentro y la reflexión en común, etc.)". Sin embargo, la cultura de la colaboración es una de las estrategias fundamentales para la innovación, así como para el desarrollo profesional, ya que es un elemento que origina satisfacción en los sujetos, lo que influirá decisivamente en la calidad de la institución.

Además, el trabajo en equipo supone pasar de la concepción de un profesor centrado exclusivamente en una clase o grupo, a profesor de una Institución que colabora con el resto de profesores en el Proyecto Formativo del que forman parte.

Un tercer elemento fundamental para orientar los procesos formativos que debe ser parte de las competencias que se le exijan al docente de la DGB-SEV es el desplazar el interés desde el sujeto que enseña al sujeto que aprende (Álvarez 2005: 15), es decir, pensar la enseñanza desde el aprendizaje, y, a la postre, este desplazamiento tendrá indudables repercusiones en el diseño de planes de estudio, en la estructuración de la enseñanza, en los planteamientos pedagógicos, en la elaboración de materiales didácticos, en los métodos de evaluación, etc.

Por último, aunque no por ello menos importante, es necesario reivindicar para la profesión docente la dimensión ética. Muchos de los problemas que se producen en la práctica son problemas más de carácter ético que técnico. Esta dimensión ética supone recuperar el sentido de compromiso y responsabilidad con el trabajo que se hace, lo que significa intentar hacer lo mejor posible las cosas que como profesionales corresponde hacer. Como afirma Michavila (1998: 43), "No puede haber excusas para justificar la negligencia profesional o la incompetencia organizativa basándose en razones de libertad de enseñanza o autonomía. Debe fundarse la tarea académica en un sentido de responsabilidad social mayor".

Es en este contexto cambiante en el que los profesores desarrollan su actividad profesional, y es, justamente toda esta cadena de cambios (institucionales, científicos y profesionales) la que debe obligar a generar políticas de formación y actualización del profesorado, que les faciliten la adquisición de nuevas competencias pedagógicas, sociales e institucionales para propiciar su desarrollo profesional (UNESCO, 1998). Sin embargo, esta convicción (que la formación del profesorado constituye un compromiso ineludible para las instituciones educativas) resulta, con todo, difícil de operativizar en la práctica, porque el diseño de planes de formación y su implementación se enfrenta a problemas de muy variada índole.

1.3.1 Formación docente basada en competencias, problemas y proyectos.

La UNESCO en sus proyecciones de cómo deben estructurarse los modelos curriculares para el tercer milenio, plantea la necesidad de descompartimentar el estudio de las ciencias, de concebir una vía más integradora del conocimiento tal y como se pone de manifiesta en la vida real y no de forma tan atomizado, con una diversidad de asignaturas, que muchas veces no guardan adecuadas relaciones dentro de una misma disciplina científica y mucho menos articulación interdisciplinaria.

Una alternativa para producir procesos de integración es la de concebir la formación profesional con la mediación de una estructura de competencias de actuación de carácter macro, que se van sistematizando de forma progresiva a través de las experiencias de aprendizaje que proporcionan problemas y proyectos de la vida real.

1.3.1.1 Las Competencias Profesionales

Las competencias de actuación profesional, según Magalys Ruiz Iglesias (2009:56), integran varias

capacidades de una persona para utilizar sus conocimientos y habilidades para ejercer una función en la vida, en correspondencia con valores éticos que responden a los intereses de la sociedad.

Una competencia tiene mayor nivel de generalización de las acciones del ser humano que una habilidad, ya que ésta integra nivel de conocimientos y comportamiento del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de CINTERFOR, ha estudiado la problemática de la formación por competencias tanto en el plano profesional, como laboral en general, y al respecto ha planteado las ideas siguientes:

➤ **Dimensiones que se distinguen en las competencias de actuación.**

Referirse a competencia laboral es conveniente distinguir entre una de cuatro dimensiones que pueden diferenciarse y significar aplicaciones prácticas del concepto de competencia. Se trata de la identificación de competencias, la normalización de competencias, la formación basada en competencias y la certificación de competencias.

Muchas de las preguntas que componen este texto se referirán a cada una de las dimensiones. Sin embargo, se adelantan algunas precisiones conceptuales sobre cada una.

Identificación de competencias: Es el método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar tal actividad, satisfactoriamente. Las competencias se identifican usualmente sobre la

base de la realidad del trabajo, ello implica que se facilite la participación de los trabajadores durante los talleres de análisis. La cobertura de la identificación puede ir desde el puesto de trabajo hasta un concepto más amplio y mucho más conveniente de área ocupacional o ámbito de trabajo. Se dispone de diferentes y variadas metodologías para identificar las competencias. Entre las más utilizadas se encuentran el análisis funcional, el método "desarrollo de un currículo" (DACUM, por sus siglas en inglés) así como sus variantes SCID y AMOD y las metodologías caracterizadas por centrarse en la identificación de competencias claves, de corte conductista.

Normalización de competencias: Una vez identificadas las competencias, su descripción puede ser de mucha utilidad para aclarar las transacciones entre empleadores, trabajadores y entidades educativas. Usualmente, cuando se organizan sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización ligado a una figura institucional, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierta en una norma, un referente válido para empleadores. Este procedimiento creado y formalizado institucionalmente, normaliza las competencias y las convierte en un estándar al nivel en el que se haya acordado (empresa, sector, país).

Formación basada en competencias: Una vez dispuesta la descripción de la competencia y su normalización, la elaboración de currículos de formación para el trabajo será mucho más eficiente si considera la orientación hacia la norma. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros en normas existentes tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del sector empresarial.

Es necesario, no solamente que los programas de formación se orienten a generar competencias mediante la base de las normas, sino también, que las

estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles a las tradicionalmente utilizadas. De este modo, la formación por competencias, enfrenta también el reto de permitir una mayor facilidad de ingreso-reingreso haciendo realidad el ideal de la formación continua. De igual forma, es necesario que permita una mayor injerencia del participante en su proceso formativo decidiendo lo que más necesita de la formación, el ritmo y los materiales didácticos que utilizará en su formación, así como los contenidos que requiere.

Algunas de las competencias clave, en que más se insiste hoy desde la óptica de la gestión de recursos humanos, no se generan en el conocimiento transmitido en los materiales educativos sino en las formas y retos que el proceso de aprendizaje puede fomentar. Paradójicamente muchas veces se insiste en la generación de actitudes enfocadas hacia la iniciativa, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, la interpretación y la anticipación; en medio de ambientes educativos en los que la unidad básica es el grupo, todos van al mismo ritmo y todos se someten a la misma cantidad y calidad de medios en un papel totalmente pasivo.

Certificación de competencias: Alude al reconocimiento formar acerca de la competencia demostrada (por consiguiente evaluada) de un individuo para realizar una actividad laboral normalizada.

La emisión de un certificado implica la realización previa de un proceso de evaluación de competencias. El certificado, en un sistema normalizado, no es un diploma que acredita estudios realizados; no es una constancia de una competencia demostrada; se basa obviamente en el estándar definido. Esto otorga mucha más transparencia a los sistemas normalizados de certificación ya que permite a los trabajadores saber qué competencias están requiriendo en su empresa y; a las entidades.

➤ **Relación de las Competencias Laborales y la Competitividad.**

El movimiento hacia la adopción del enfoque de competencia laboral se ha relacionado con los cambios que, en diferentes ámbitos, se registran actualmente a nivel global. En particular Mertens (2004: 48) asoció las competencias con la estrategia de productividad y la gestión de recursos humanos.

Para este autor es indudable que el surgimiento del enfoque de competencia está relacionado con las transformaciones productivas ocurridas a partir de la década de los ochentas. La mayor exposición a la competencia mundial y la presión por el mejoramiento de la calidad y la reducción de costos fueron estrategias que rápidamente se difundieron desde el Japón hacia el occidente.

Rápidamente las empresas han entendido la necesidad de prevalecer en el mercado generando ventajas competitivas; para Mertens el problema puede sintetizarse y que facilita la difusión rápida y masiva de mejores prácticas organizativas e innovaciones tecnológicas (Idem).

Se ha documentado cómo las estrategias empresariales hacia la competitividad terminaron generando elementos de diferenciación a partir de su estructura organizacional y de la incorporación de elementos que antes sólo hacían parte de su entorno. Terminaron así construyendo redes de colaboración entre la función productiva y otros agentes clave como los proveedores, consultores, contratistas, clientes, trabajadores, etc. Se crearon verdaderas estructuras virtuales en las que, lo importante no eran los activos físicos y financieros sino otros intangibles muy valiosos como el conocimiento, la formación, la capacidad de innovación, el manejo del mercado, los sistemas de motivación, etc.

Uno de los componentes clave en esta arquitectura naciente es el factor humano. La contribución que efectúan las personas y colaboradores de la organización a favor de los objetivos de la empresa. Así, se concluye que el surgimiento del enfoque de competencia laboral está relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos.

➤ **Relación de las Normas de la Competencia y el Diseño Curricular.**

Intuitivamente las normas de competencia son fundamentalistas en la elaboración de los currículos de formación. Sin embargo, el proceso de elaboración de los currículos a partir de las normas de competencia no es, en modo alguno, un proceso lineal o automático.

En el modelo de la formación profesional ocupacional a cargo del INEM de España al proceso se le denomina "derivación de contenidos formativos a partir de los perfiles profesionales". El perfil profesional se ha definido a partir de insumos como: el análisis de las ocupaciones, la revisión prospectiva ocupacional que culmina en la determinación de áreas profesionales, grandes grupos de ocupaciones afines a un proceso o actividad productiva y que pueden tener contenidos profesionales comunes.

Luego, para la ocupación de que se trate, se define su perfil profesional, conformado por la definición de la ocupación, la competencia general de la ocupación, sus unidades de competencia, realizaciones profesionales (elementos de competencia), criterios de ejecución y capacidades profesionales. Estos aspectos guardan similitud con los utilizados en el sistema inglés o mexicano.

Con base en el perfil profesional así determinado se elaboran los contenidos formativos estableciendo los conocimientos profesionales teóricos y prácticos requeridos para un desempeño competente de las unidades. Para hacerlo se toma como base de análisis a la unidad de competencia y se responden las preguntas siguientes:

- ¿Qué tiene que saber el trabajador?, para establecer los conocimientos teóricos.
- ¿Qué tienen que saber hacer el trabajador?, para obtener los conocimientos prácticos.
- ¿Cómo tiene que saber estar y actuar el trabajador?, para precisar las actitudes y comportamientos requeridos.

Posteriormente se estructuran los contenidos formativos en módulos profesionales. En general se crea una correspondencia entre módulo y unidad de competencia tal que, a una unidad pueden corresponder uno o más módulos profesionales.

Finalmente, se establecen los itinerarios formativos, una secuencia de los módulos, ordenada pedagógicamente cuyo fin es el de capacitar para el desempeño de una ocupación.

La experiencia de trasposición curricular en el caso mexicano se puede ilustrar a partir de la propuesta del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que elaboró un método para la elaboración de cursos de capacitación basados en normas de competencia.

El método surgió de un cuidadoso análisis de otras experiencias internacionales y de varios enfoques pedagógicos. Luego de establecer y cotejar las

necesidades de impartir formación, basada en demandas reales, y de identificar y analizar la norma de competencia laboral vigente para el área ocupacional en cuestión; el método planea la elaboración de módulos formativos tomando como base las unidades de competencia.

El objetivo general del curso puede definirse asimilándolo con la unidad de competencia o incluso elemento de competencia; esto dependerá del nivel al que se esté elaborando. Al hacerlo así, los objetivos del curso resultan similares al contenido descrito en la unidad de competencia respectiva.

En esta línea, los elementos de competencia se utilizan como referentes para establecer los módulos. Los objetivos específicos del curso, los contenidos y los resultados del aprendizaje se establecen a partir del análisis de las evidencias de desempeño, los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos y el campo de aplicación.

En general, todos los elementos de la norma sirven generosamente para la estructuración de los currículos. Si bien, como se anotó, no se puede pensar en una correspondencia automática; es factible con un análisis juicioso, derivar currículos formativos atendiendo a las especificaciones de las normas.

Un aspecto que requiere especial atención es el referido a la conformación de competencias actitudinales, tales como a la iniciativa, la productividad a la cooperación, la creación de un ambiente positivo de trabajo, la mentalidad creativa, la resolución de problemas. Estas actitudes se generan más en las estrategias pedagógicas utilizadas que en los contenidos mismos.

Ambientes educativos agradables, profesores motivados, aprendizaje por resolución de problemas, utilización de diversos medios didácticos: esas pueden ser las claves detrás de la creación de las competencias personales.

La competencia se formula como un objetivo macro de aprendizaje y por lo tanto se estructura con los elementos siguientes: comenzando con una **habilidad rectora** (expresión en infinitivo, que resume el accionar de varias capacidades) que caracteriza la acción principal de la competencia, seguidamente se dimensiona el **alcance del contenido** asociado a la habilidad, su nivel de **profundidad científica y complejidad** en el contexto que debe expresarse la competencia, finalmente se caracterizan también las actitudes que se requieren.

En la competencia hay que considerar el **estándar** que precisa el nivel de competitividad que se va demostrar en el mundo del trabajo y en la vida en general. El estándar tiene dos componentes básicos:

- **El contexto de realización de la competencia:** se refiere a las condiciones temporo-espaciales de desempeño que demanda la competencia; por ejemplo: el trabajo empleando determinados instrumentos, la realización de la actividad expuesta a variadas condiciones climáticas, la ejecución de la labor en horario fuera de lo "normal", entre otros.
- **Los criterios de desempeño de las variables que caracterizan el nivel de competencia:** son determinaciones sobre el dimensionamiento en la precisión en determinada actividad, rapidez, organización, productividad, originalidad, impacto en la sociedad, entre otros.

Como parte esencial de la competencia hay que definir, junto al nivel de competitividad, la **expresión del desarrollo de la competencia** que se requiere en la actuación de un profesional, esta significa que no se trata de una elevación del nivel de competitividad

sobre la base de “luchas entre los hombres”, sino de crecimiento humano integral, con capacidades para resolver los problemas eficientemente y de actuación respetuosa, honesta y solidaria.

En el desarrollo de las competencias hay que considerar:

- **Las competencias genéricas:** son aquellas que portan exigencias comunes a todas las asignaturas objeto de estudio, que tienen expresión generalizadora para la actividad profesional.
- **Las competencias disciplinares:** que se refieren a la actividad a realizar en una determinada ciencia, o que se logran en un determinado período de la formación de los educandos.

Un ejemplo sencillo de competencia es el siguiente:

Diseñar y desarrollar un programa de limpieza y recuperación de un parque comunitario como escenario de socialización, como resultado de la integración de conocimientos de la ciencia de la sociología, teoría de la comunicación y antropología, bajo el marco lógico o método zopp, así como la legislación aplicada, demostrando espíritu emprendedor, confianza y seguridad, en función de alcanzar alta productividad y eficiencia, como expresión de un alto nivel de competitividad en la gestión a implementarse.

En este ejemplo, los elementos de la competencia son los siguientes:

- **habilidad rectora:** diseñar y desarrollar.
- **nivel de conocimientos:** dominio conceptual de la ciencia de la sociología, teoría de la comunicación, antropología, método zopp, así como legislación.

- **nivel de profundidad y complejidad:** programa de recuperación de un parque que sea factible de aplicar en la práctica y de obtener resultados de productividad y eficiencia.
- **estándar:** demostración del espíritu emprendedor, que quiere decir constancia, dedicación, originalidad, entre otros componentes de este concepto; así como también constituye parte del estándar la idea que se refiere a alcanzar un alto nivel de competitividad en el programa en desarrollo.
- **desarrollo afectivo-volitivo:** la demostración de constancia, confianza y seguridad en el proyecto que el profesional emprenderá.

En la proyección metodológica de las competencias, hay que considerar, entre otros, los procesos siguientes:

- **La complejidad progresiva del aprendizaje:** la secuencia lógica en qué debe darse el desarrollo de los conocimientos y la expresión de habilidad.
- **Integración progresiva del aprendizaje:** la medida en que se deben ir sistematizando a un nivel superior de desarrollo, los conocimientos y las habilidades que porta la competencia.
- **Etapas del proceso de aprendizaje:** determinación de en qué medida estarán presentes los macro procesos del aprendizaje, secuencia lógica en función de la solución de problemas, comenzando por la investigación y terminando con soluciones creativas.
- **Incremento progresiva de la autonomía del estudiante:** es muy importante considerar en las etapas de desarrollo de la competencia, el nivel de autonomía que debe ir alcanzando, progresivamente el estudiante.
- **La evolución de métodos de aprendizaje a métodos generalizadores del trabajo real:** otro aspecto relevante en el desarrollo de la competencia es determinar como la aplicación progresiva de métodos

de aprendizaje en las condiciones del aula y en la actividad de estudio en general, van conduciendo al dominio de métodos generales que permiten resolver problemas de la vida, con un carácter más profesional en la medida que el alumno avanza en el micro currículo.

1.3.1.2 El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Su Impacto Psicológico y Pedagógico.

La concepción de un aprendizaje más integrador, en función de alcanzar las competencias profesionales, tiene una base metodológica esencial en el aprendizaje basado en problemas, para desatar un sistema de procesos de trabajos en busca del nuevo conocimiento que permite resolver la contradicción planteada en el problema. Estos procesos se concretan en los proyectos estudiantiles de investigación y producción estudio (proyectos integradores); es decir:

- Los procesos de aprendizaje parten de un problema,
- se conducen a través de sistemas de tareas orientadas al desarrollo de un proyecto integrador,
- los proyectos integradores sistematizan métodos generales de trabajo que permiten solucionar problemas diversos independientemente de las condiciones y las situaciones del trabajo,
- el estudiante es un protagonista de su propio desarrollo en tanto, busca el conocimiento, lo aplica en condiciones de la práctica laboral y lo profundiza y sistematiza en la investigación científica.
- el desarrollo del "ser", de una personalidad integral en lo cognitivo y afectivo-volitivo, será el eje central de todas las situaciones de aprendizaje.

Para Eduardo Andere (2006: 89) "... un problema es un conjunto de relaciones objetivas, que en un momento dado, presentan una incongruencia o insuficiencia para la satisfacción de intereses de un grupo de hombres (...). Cuando ese conjunto de relaciones objetivas se manifiesta sobre el objeto de trabajo de una profesión, se trata de problemas profesionales".

El mundo del trabajo requiere de profesionales capacitados para enfrentar y resolver problemas cada día de mayor complejidad, donde intervienen simultáneamente diferentes ciencias, las tecnologías empleadas varían con mucha rapidez y por lo general alcanzan mayor repercusión económica y social; esas capacidades hay que desarrollarlas en todo el proceso de formación, desde cada una de las materias de estudio y a lo largo de toda la carrera; es decir: de problema en problema.

Conducir el aprendizaje de todas las materias por problemas significa que el diseño curricular y la proyección didáctica deben concebirlo para cada unidad temática en que se descompone el contenido inherente a una profesión. En el modelo del profesional o perfil del egresado se parte del problema social, de carácter principal, que deben resolver los graduados; en consecuencia se derivan los problemas profesionales más característicos y se determina la estructura del plan de estudio.

A partir de problemas reales de la sociedad se determinan los objetivos educativos, los que constituyen el modelo pedagógico que dimensionan en qué medida los estudiantes serán capaces de solucionar los mismos. El contenido de la enseñanza y los métodos que se utilicen para provocar las situaciones de aprendizaje estarán en correspondencia con los objetivos y por consiguiente con las exigencias del problema a solucionar.

Cada materia objeto de estudio, sus unidades temáticas, el sistema de actividades docentes: clases, prácticas de laboratorios, talleres, trabajo en áreas de producción, trabajos investigativos, entre otros, se proyectarán sobre la base de problemas, en tanto reales o simulados de acuerdo con las condiciones existentes e intereses didácticos.

El aprendizaje mediante la solución de problemas, ofrece un conjunto de posibilidades, de orden psicológica y pedagógica, entre las que se encuentran:

- Enfrenta al sujeto con la realidad, la reconoce y adopta una postura frente a ello.
- Provoca una mayor actividad de los estudiantes, al intentar resolver la situación, al buscar respuestas científicas y tecnológicas con la realidad, a aprender y modificar.
- Favorece la formación de un pensamiento creativo, al tratar de hallar la solución desde lo diferente: al encontrar y establecer relaciones, consolidaciones y respuestas lógicas.
- Propicia la permanente duda, la actitud hacia la investigación científica como modo de abordar la realidad y de llegar a resultados objetivos en su perfeccionamiento.
- Integra y sistematiza conocimientos y habilidades.
- Desarrolla un mayor interés por la profesión, al promover un aprendizaje significativo donde se manifiesten sentimientos de pertenencia, de satisfacción por la labor realizada (Gutiérrez, 2008:45-53).

No obstante estas posibilidades mencionadas, el aprendizaje por problemas porta contradicciones y exigencias que deben ser valorados con profundidad, para concebir una adecuada proyección didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La contradicción más relevante es la decisión en cuanto a si se desarrolla el contenido de la enseñanza acuerdo con la "lógica del problema" o continúa predominando la "lógica de las ciencias".

De los problemas generales, se derivan "familia o grupos" de problemas más específicos, inherentes a cada profesión de acuerdo con sus campos y esferas de actuación. Al trasladar estos problemas profesionales al proceso pedagógico profesional, el profesor debe hacerlo concibiendo una activa participación de los estudiantes en su solución, pero, a la vez, con una

dosificación adecuada del nivel de profundidad y complejidad del contenido.

El profesor debe estudiar con profundidad las diferentes formas de proyectar los problemas de acuerdo con la complejidad y características de los mismos, en función del problema principal. Se recomienda considerar, entre otras, las posibilidades siguientes:

1°. de carácter propedéutico:

- dirigidos a sistematizar conocimientos y habilidades, y a solucionar insuficiencias de orden teórico práctico para enfrentar otros problemas con mayor grado de dificultad y nivel de integración.

2°. de tipo situacional:

- orientado a resolver situaciones específicas, concretas del proceso profesional como pueden ser la necesidad de: una reparación, la rectificación de una deficiencia, la explotación de un equipo, la dirección de un proceso, entre una amplia gama de posibilidades.

3°. de tipo proyectivo:

- encaminados a ofrecer una solución a insuficiencias de mayor complejidad y que exigen un alto nivel de integración de conocimientos y habilidades; deben conducir a dar algún aporte de orden teórico o práctico, como pueden ser: el perfeccionamiento de un método de trabajo, medidas correctivas que antes no habían sido concebidas, nuevos diseños de piezas, partes, equipos o sistemas profesionales.

La solución de los diferentes tipos de problemas permite alcanzar progresivamente los modos de actuación del profesional, es decir, la aplicación de los métodos de trabajo más generales en el objeto, por ejemplo:

Para resolver los problemas de implicaciones propedéuticas se orienta un nuevo método de trabajo, o

se eleva el nivel de profundidad de otros ya estudiados; estos deben garantizar el dominio de una fundamentación teórica y desarrollo de habilidades que de forma preliminar permitan introducirse en los problemas de carácter profesional.

En la solución de los problemas con características situacionales los estudiantes deben sistematizar los métodos de trabajo más generales, en diferentes casos particulares del proceso profesional, con regulación del grado de dificultades.

El enfrentamiento a los problemas con exigencias proyectivas permite consolidar la aplicación de diferentes métodos de trabajo, buscar nuevas alternativas para optimizar los procesos de solución de los problemas profesionales; requieren del empleo, con mayor fuerza, de los métodos de la investigación científica.

El estudiante, al trabajar en la solución de los problemas, debe desarrollar el hábito de resolverlos con el máximo rigor científico, siguiendo un orden lógico que puede resumirse de la forma siguiente:

- Identificar los problemas y sus causas, llegando a su detección y diagnóstico.
- Determinar los métodos, vías y alternativas de solución, y la mejor alternativa.
- Planificar, organizar y ejecutar con destreza y racionalidad las tareas prácticas que conducen a la solución del problema.
- Controlar y evaluar los resultados y las vías empleadas en el proceso de ejecución.

Es de gran significación, orientar y controlar las acciones y operaciones a realizar por los estudiantes, para garantizar que: pasen a la etapa de ejecución práctica después de hacer un diagnóstico de la situación existente y confronten sus conocimientos con el marco conceptual necesario para seleccionar la mejor alternativa de trabajo. Claro está, en este proceso a medida que se va logrando profesionalidad, se va haciendo con un cierto grado de automatización, pero

siempre la toma de decisiones hay que hacerlas con todo el rigor científico que el objeto de trabajo demanda.

1.3.1.3 Los Proyectos Integradores

Articulación de las Experiencias de Aprendizaje en los Niveles o Años de Estudio.

Siguiendo el criterio de procesos educativos con integración del contenido objeto de estudio, se recomienda utilizar el "método de proyectos" para guiar el aprendizaje hacia la solución de problemas (Chávez P, 2005:76). El proyecto es un importante instrumento metodológico de integración de las diferentes disciplinas que estructuran una carrera universitaria o nivel educacional, en general.

Los soportes metodológicos del aprendizaje: proyectos y tareas de aprendizaje, se articulan con los problemas reales de carácter empresarial o social, conformando una triada de elementos interactuantes que imponen una mayor dinámica al proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de las competencias de actuación profesional.

Los proyectos producen importantes aportes psicopedagógicos al proceso de enseñanza-aprendizaje, como los siguientes:

- Integra el estudio de las ciencias alrededor de la solución de un problema
- Vincula con la realidad un sistema de contenidos amplio, de diversas asignaturas.
- Propicia un ambiente de aprendizaje a través de la investigación.
- Potencia las capacidades de "productor", de creador en el estudiante
- Favorece el desarrollo de valores humanos al trabajar en equipo durante un tiempo prolongado, de forma participativa.

- Contribuye a la articulación interdisciplinaria y las influencias educativas que aportan los diferentes profesores

Entre los principales tipos de proyectos integradores están:

1. Los dirigidos a resolver problemas generales de la vida, que afectan una empresa, una comunidad determinada o la sociedad en general.
2. Los que aportan la creación de una nueva empresa o perfeccionan una existente, en vistas de promover las competencias profesionales para la gerencia de negocios.
3. Los que se orientan al diseño y construcción de un equipo, instrumento, o elemento concreto, para solucionar un problema eminentemente práctico.
4. Los que aportan una nueva metodología de trabajo o que perfeccionan una existente para elevar la eficiencia de un proceso empresarial o social.
5. Los que se concentran en organizar y sistematizar contenidos científico- tecnológico, con aplicación en la práctica empresarial o social.
6. Los que aportan resúmenes de procesamiento de información, de determinadas temáticas científicas o culturales en general.

En el transcurso de los estudios, el alumno debe pasar por diferentes tipos de proyectos para que se enfrente a diferentes situaciones de la realidad, lo que coadyuvará al desarrollo de un pensamiento y modo de actuar divergente, amplio, preparado para diferentes situaciones y condiciones del trabajo.

El trabajo docente basada en competencias, problemas y proyectos integradores requieren una planificación

corporativa, con el equipo de profesores que intervienen en un nivel o año de estudio, para buscar consenso, a fin de hacer una propuesta de equipo a los estudiantes, en vistas de darles participación en la selección del tema de los proyectos y planificar cuál será el alcance de los mismos.

La materia rectora, que constituye el eje principal del currículo en el nivel de estudio en cuestión, debe coordinar todo lo referente a la planificación y orientación de estos proyectos; no obstante, todas las asignaturas participan en el control sistemático, y en brindar consultas a los estudiantes, así como en la evaluación final.

El trabajo basado en competencias, problemas y proyectos, van ganando en profundidad y complejidad, en el desarrollo del pensamiento y en los niveles de actuación, de tal forma que los resultados que se alcancen tengan una mayor significación desde los puntos de vistas científico, tecnológico, empresarial, humanístico y axiológico.

CAPÍTULO 2

**MARCO CONTEXTUAL-SITUACIONAL DE LOS DOCENTES DE LA DGB
EN EL CONTEXTO DE LA RIEMS**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior coloca a los docentes como los actores fundamentales de la misma. Para tal efecto, busca proporcionar a dichos actores una amplia oferta de actualización y formación que les permita dominar el modelo y desarrollar el perfil del docente requerido, de tal manera que los maestros puedan desarrollar estrategias para que los jóvenes se formen personal, académica y profesionalmente, mediante la adquisición de las competencias básicas para afrontar los retos de la actualidad. Para tal efecto, la Secretaría de Educación Pública y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), en coordinación con varias instituciones de educación superior (IES), tanto públicas como privadas, ha puesto en marcha el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEM), para profesores de todo el país.

Dicho programa, al formar parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, anunciada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, pretende capacitar y certificar, en las nuevas competencias docentes, a 240 mil maestros de la Educación Media Superior (EMS) antes de que finalice el año 2012; de tal manera que para dicha fecha se haya cumplido con el propósito de elevar la formación docente y aumentar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, misma que se verá reflejada en los índices de disminución de la deserción escolar y haciendo más relevante su formación.

Así, pues, desde el año 2007 se iniciaron las actividades orientadas a formular y operar el Programa de Formación y Actualización Docente de la Educación Media Superior, a fin de enfrentar tanto el rezago en la profesionalización de los maestros de enseñanza media superior, como reducir el del número de profesores que dan clase en un área diferente de la cual fueron formados o que no cuentan aún con el título de licenciatura.

La relevancia social del programa está en relación con la impostergable necesidad de atender a este nivel del sistema educativo nacional, pues se calcula que en los próximos años habrá cerca de 10 millones de jóvenes entre 16 y 18 años (tabla 2.1) que demandarán acceso a la educación media superior, y a los cuales se deberá atender con “calidad, equidad y pertinencia”.

Tabla 2.1 Población 16-18 años

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base 2006 para datos 2000-2020.

Teniendo en cuenta que la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SNB), advierte la necesidad de una comprensión más completa de la función del docente que trascienda las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes y considerando:

- Que el tránsito de una enseñanza tradicional a una centrada en el aprendizaje, implica innovar no sólo el discurso curricular sino, sobre todo, las prácticas docentes y los ambientes educativos.
- Las necesidades expresadas por docentes inmersos en contextos de diversidad cultural en el bachillerato, deseosos de coadyuvar a superar la inequidad educativa.
- La necesidad de que los profesores, independientemente del dominio de contenidos disciplinares que les aporta su formación profesional inicial, conozcan y reflexionen sobre las tendencias, modelos educativos y las formas en que estos modelos influyen en el trabajo docente y en los aprendizajes; para diseñar, aplicar y

evaluar estrategias didácticas innovadoras que incidan en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

- La necesidad que tienen los profesores del nivel medio superior de adquirir herramientas técnicas y conceptuales, que les permitan abordar diversos temas de manera innovadora, a través del planteamiento y la resolución de problemas significativos con el apoyo y utilización de tecnología digital.

Mediante el PROFORDEMS, las acciones globales de actualización y formación se reforzarán en cada institución y escuela. Los diferentes subsistemas de EMS establecerán mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y el tiempo para el trabajo colegiado, de tal forma que los docentes dominen el enfoque en competencias y desarrollen el perfil del docente deseado.

El Perfil del Docente planteado por la RIEMS (Tríptico, Disco Compacto Interactivo [CD ROM]. México, SEP, 2009) incluye ocho competencias y un conjunto de atributos relacionados con cada una de ellas:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
 - Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
 - Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
 - Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
 - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
 - Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
 - Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
 - Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.
 - Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
 - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
 - Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
 - Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
 - Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones,

necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.

- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
 - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
 - Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
 - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
 - Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
 - Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
 - Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
 - Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
 - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
 - Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los

estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
 - Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
 - Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
 - Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
 - Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
 - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
 - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
 - Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
 - Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
 - Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
 - Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común

con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.

El programa está enfocado a fomentar una verdadera cultura académica en las instituciones de EMS, que permita que los propios docentes contribuyan a la formación de otros docentes, en un ambiente que facilite el trabajo colaborativo, el intercambio de métodos y resultados, así como la reflexión colectiva.

Es importante señalar que bajo esta perspectiva, los docentes tendrán que incorporar las competencias genéricas a las competencias disciplinares en cada una de sus áreas de enseñanza con el fin de ir más allá del conocimiento profundo de su disciplina o profesión.

Además, resulta primordial que los docentes reconozcan las necesidades y características propias de la población estudiantil que cursan la EMS y, en su caso, puedan fungir como asesores o tutores. Los jóvenes que ingresan a este nivel educativo tienen trayectorias educativas y personales diversas, algunos de ellos, por distintas razones, egresan de la educación básica con serias lagunas, situación que los docentes no pueden pasar por alto.

Lograr que la educación sea pertinente y relevante demanda una participación del profesorado para traducir el currículum formal a las necesidades del aula, reconociendo los conocimientos previos de los alumnos y propiciando las experiencias de aprendizaje idóneas para sus grupos y sus estudiantes.

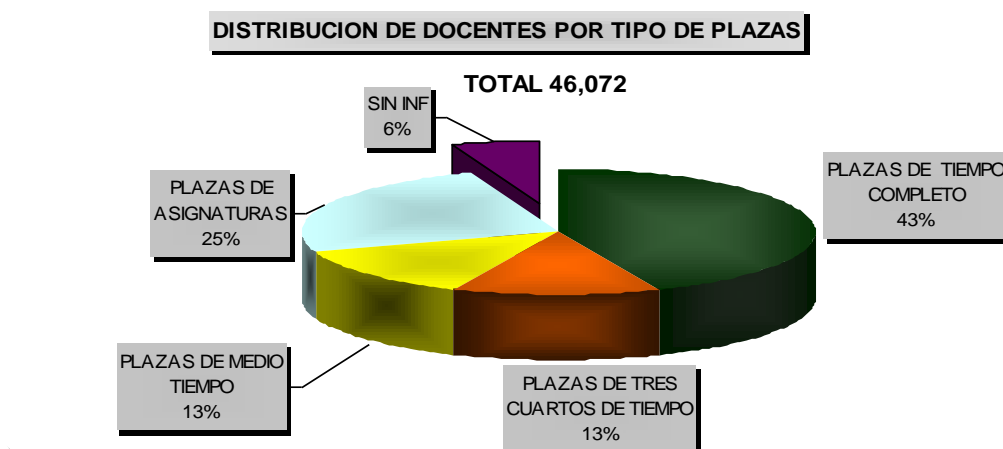
Así pues, los profesores deberán recibir actualización en el enfoque constructivista de la educación, a fin de ser capaces de diseñar experiencias y estrategias de aprendizaje que objetiven las competencias en las que se pretende formar a los estudiantes, dotándolos de estrategias de aprendizaje para tal efecto. Otras áreas importantes a reforzar en la capacitación docente son el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos.

Adicionalmente, los profesores tendrán que aprender a transformar sus prácticas de evaluación, utilizando

además de los exámenes, otras estrategias como los portafolios, las rúbricas, listas de cotejo y toda una gama de metodologías de evaluación de competencias. Estas nuevas demandas exigen un gran apoyo institucional al profesorado de educación media superior, que requieren acciones globales de actualización y formación y se refuercen en el nivel de cada institución y escuela; además de fortalecer el trabajo colegiado interinstitucional y fomentar una cultura académica, la cual contribuya a la formación de nuevos docentes en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos de enseñanza y sus resultados, y por último la reflexión colectiva continua y permanente.

Ahora bien, el nivel de respuesta al PROFORDEMS no ha sido el esperado por los organizadores del mismo, no por falta de interés de los docentes sino por las propias restricciones que tiene el programa de la SEP, el cual establece, entre varios requisitos, que los maestros deben tener 2 años de mínimo de antigüedad y estar en servicio frente a grupo con una carga horaria no menor a 15 horas semanales, lo cual resulta ser poco alentador, ya que muchos docentes, como lo muestra el gráfico 2.1, no poseen tal carga horaria.

Gráfico 2.1.



Fuente: SEP www.reforma-iems.sems.gob.mx 2010.

Todo esto ha provocado que, por ejemplo, del total de los docentes de la DGB-SEV sólo se registraran 1078, lo cual significa que no todos se inscribieron o cursaron el mencionado programa.

Esto se agrava más al constatar que de la totalidad de los docentes enunciados en el gráfico anterior, no todos los maestros tienen el mismo nivel de formación profesional, ya que existen profesores que ni siquiera han terminado sus estudios de licenciatura tal como se puede apreciar en la tabla siguiente (2.2)

Tabla 2.2 Nivel de escolaridad de los docentes

ENTIDAD	HASTA MEDIO SUPERIOR	NORMAL BÁSICA	SUPERIOR TRUNCA	SUPERIOR PASANTE	SUPERIOR TITULADO	POSGRADO	OTRO NIVEL EDUCATIVO	TOTAL	%
01 AGUASCALIENTES	229	27	69	170	1,866	524	54	2,939	1.14%
02 BAJA CALIFORNIA	472	27	89	805	4,462	696	64	6,615	2.55%
03 BAJA CALIFORNIA SUR	90	7	65	370	883	143	17	1,575	0.61%
04 CAMPECHE	87	9	17	200	1,570	299	3	2,185	0.84%
05 COAHUILA	601	40	107	537	4,393	963	57	6,698	2.59%
06 COLIMA	49	3	19	135	964	262	16	1,448	0.56%
07 CHIAPAS	227	42	217	1,541	5,964	810	52	8,853	3.42%
08 CHIHUAHUA	486	31	404	696	4,544	761	74	6,996	2.70%
09 DISTRITO FEDERAL	2,327	78	577	3,292	21,041	2,769	951	31,035	11.99%
10 DURANGO	293	46	123	364	2,838	688	19	4,371	1.69%
11 GUANAJUATO	872	49	298	1,507	6,719	1,562	188	11,195	4.32%
12 GUERRERO	228	36	174	699	4,233	944	27	6,341	2.45%
13 HIDALGO	422	38	108	787	3,404	405	240	5,404	2.09%
14 JALISCO	1,234	23	253	2,241	13,045	3,696	361	20,853	8.05%
15 MÉXICO	1,784	91	743	4,684	20,970	3,526	567	32,365	12.50%
16 MICHOACÁN	535	46	207	1,459	4,910	743	82	7,982	3.08%
17 MORELOS	441	19	77	505	3,281	626	111	5,060	1.95%
18 NAYARIT	343	16	43	320	1,535	269	24	2,550	0.98%
19 NUEVO LEÓN	602	36	192	671	5,070	2,458	51	9,080	3.51%
20 OAXACA	328	53	162	1,653	3,815	550	123	6,684	2.58%
21 PUEBLA	822	84	377	2,280	8,735	1,694	146	14,138	5.46%
22 QUERÉTARO	239	10	54	361	2,597	519	52	3,832	1.48%
23 QUINTANA ROO	164	0	56	385	1,509	255	37	2,406	0.93%
24 SAN LUIS POTOSÍ	376	114	283	918	3,608	474	73	5,846	2.26%
25 SINALOA	368	36	147	727	4,769	1,150	47	7,244	2.80%
26 SONORA	379	16	140	726	3,402	1,006	35	5,704	2.20%
27 TABASCO	317	10	64	449	3,728	540	39	5,147	1.99%
28 TAMAULIPAS	270	17	109	517	4,560	1,299	64	6,836	2.64%
29 TLAXCALA	161	3	27	340	1,681	286	5	2,503	0.97%
30 VERACRUZ	589	78	261	4,957	9,860	1,499	78	17,322	6.69%
31 YUCATÁN	373	27	107	583	3,281	470	19	4,860	1.88%
32 ZACATECAS	138	16	57	233	1,697	697	34	2,872	1.11%
TOTAL	15,846	1,128	5,626	35,112	164,934	32,583	3,710	258,939	100%
%	6.12%	0.44%	2.17%	13.56%	63.70%	12.58%	1.43%	100%	

Fuente: SEP www.reforma-iems.sems.gob.mx 2010.

Frente a esta realidad, los propios centros e instituciones educativas de nivel medio superior deben establecer mecanismos y estrategias para lograr que sus profesores cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos.

Ahora bien, bajo este último aspecto es donde encuentra su razón de ser concebir una formación docente del área de humanidades y ciencias sociales de la DGB-SEV.

Resulta, pues, menester diseñar e implementar una propuesta de formación docente complementaria al PROFORDEMS y contextualizada en las áreas específicas de formación del nuevo bachiller, tal es el caso del área de humanidades y ciencias sociales, en el cual se contemplen de manera integral los aspectos referentes al dominio de los contenidos disciplinarios, en el marco de lo local y lo global, y los elementos didáctico-pedagógicos, en los cuales se diseñe, aplica y evalúa tanto los programas micro curriculares de intervención, como las estrategias pertinentes e innovadoras de enseñanza-aprendizajes acordes con el enfoque en competencias, problemas y proyectos.

La creación de esta propuesta haría mucho más factible el cumplimiento de la finalidad del bachillerato, ya que, en lo que corresponde a los jóvenes estudiantes del bachillerato, las competencias del área de humanidades y ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Las competencias enfatizan la formación de los estudiantes en espacios ajenos al dogmatismo y el autoritarismo. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLOGICO

En el presente capítulo se describe la metodología empleada para desarrollar esta investigación. En este se incluyen varios elementos, a saber:

- Tipo y nivel de la investigación.
- Población y muestra.
- Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de datos.
- Procedimientos (o estrategias) para la recolección de la información.

3.1. Tipo y nivel de investigación

La división y clasificación de la presente investigación es de carácter convencional. Siguiendo el pensamiento de Garza (2002: 6-14) este trabajo es fundamentalmente descriptivo y propositivo, a saber:

- a) Descriptiva, ya que además de exponer las características de los fenómenos que se abordan, se desarrolla un diagnóstico, en el cual se establecen relaciones entre ellos.
- b) Predictivo- Propositivo, dado al acercamiento a la realidad formativa de los docentes y a la descripción de la misma en el contexto de la EMS del subsistema de la DGB-SEV, y muy en particular en cuatro centros educativos de este nivel, se ha logrado establecer una propuesta de formación docente contextualizada en el área de humanidades y ciencias sociales, lo cual tiene una enorme importancia práctica para los docentes de esta área, pues le permitirá tomar, en consecuencia, las medidas oportunas para eficientar tanto el desarrollo de las competencias genéricas como las disciplinares (básicas y extendidas) propias del área y componentes de las ciencias sociales y humanas.

3.2. Enfoque de la investigación.

En la historia de la ciencia se conocen varias corrientes de pensamiento tales como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología y el estructuralismo, mismas que han dado lugar a diferentes caminos en la búsqueda del conocimiento. Debido a las diversas premisas que las sustentan, desde la segunda mitad del siglo XX dichas corrientes se han aglutinado en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación (Hernández et al, 2003: 4-13).

De manera general, siguiendo en la línea de pensamiento de Hernández (2003: 15), los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo: mixto) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí.

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencias de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

En esta investigación se hará uso del enfoque mixto, considerando que mediante el enfoque cualitativo se busca principalmente dispersión o expansión de los datos o información; mientras que con el cuantitativo se pretende intencionalmente acotar la información (Idem).

3.3 Determinación de la población a investigar.

3.3.1 población.

La población objeto de esta investigación está conformada por estudiantes, docentes y personal directivo de 4 instituciones educativas de nivel medio superior, pertenecientes al subsistema de la DGB SEV, de la zona 2 (Xalapa), y asciende a 200 personas, a saber:

- Escuela de Bachilleres "Ricardo Flores Magón".
- Escuela de Bachilleres Veracruz.
- Escuela de Bachilleres Constitución de 1917.
- Escuela de Bachilleres Artículo 3° Constitucional.

Las escuelas estudiadas gozan de demanda en su inscripción por su ubicación céntrica, a las que ingresan estudiantes de todas las partes de la ciudad.

A pesar que la zona 2 de la DBG SEV cuenta con muchas instituciones educativas, por la poca disponibilidad de recursos y el limitado grado de apertura de los docentes y autoridades, se contó con la participación directa de 200 personas seleccionadas y agrupadas de la siguiente manera:

- a) Estudiantes: En total participaron 160 estudiantes del 5° semestre del Área Humanidades y Ciencias Sociales.

Los alumnos son escogidos al azar, sin ninguna referencia sobre ellos, ni por sus promedios ni calidad de estudiantes.

- b) Docentes: Participaron 30 profesores pertenecientes al componente propedéutico del Área de Humanidades y Ciencias Sociales de las distintas instituciones educativas, en actual ejercicio y de preferencia con dedicación horaria de medio tiempo.

Del total de maestros que contestaron el cuestionario, 10 tienen menos de 5 años de haber ingresado a la DGB y sus edades oscilan entre los 22-30 años, el resto son docentes que tienen más 5 años de servicio dentro del subsistema cuyas edades fluctúan entre los 30-55 años.

Tabla 3.2 Docentes encuestados

Años de servicios	Rango de edades	Docentes	Genero y porcentaje
De 0 a 5	22 a 30 años	10	65% femen.
De 5 a 10	30 a 40 años	13	35% masc.
Más de 10	Más de 40 años	7	

- c) Personal Directivo: Aunque solo participaron 10, la opinión de quienes conforman el grupo directivo de la gestión institucional es considerada de especial importancia, ya que han sido seleccionadas las personas que han seguido de cerca la RIEMS desde su inicio hasta la presente fecha, entre las cuales se encuentran varios directores y subdirectores de las instituciones educativas investigadas, así como miembros del departamento de evaluación y del departamento de asesoría, mismas que han visto las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la Reforma educativa de nivel medio superior, en especial, con los perfiles de los docentes y el PROFORDEMS.

3.3.2 Tipo de muestreo.

El muestreo realizado para esta investigación es no probabilístico por juicio (Reidar Jensen, 1998: 3). La elección de este tipo de muestreo se basó en el hecho de que muchas instituciones educativas de nivel medio superior, pertenecientes a la DGB-SEV de la zona 2 (Xalapa), no quisieron colaborar con la investigación, razón por la cual sólo se abordaron las instituciones

que mostraron apertura para realizar el presente estudio.

Vale la pena recordar que, según el propio Reidar Jensen (1998:7) "... el investigador puede usar su juicio o el juicio de un experto al cual él consulta, para seleccionar miembros de la población que sean prospectos adecuados para obtener información valiosa para la investigación". El presente muestreo se apega a esta realidad investigativa.

Los centros educativos seleccionados gozan de un alto prestigio institucional, ya sea por su larga trayectoria o por su visualización social como institución preocupada de la calidad educativa de sus estudiantes.

3.3.3 Tamaño de la muestra.

La muestra seleccionada para la prueba piloto es de 25 personas entre docentes, directivos y estudiantes, con índice de 80% de casos positivos frente a 20% de casos negativos (Ver anexos 1, 2 y 3).

La muestra establecida para la investigación situacional, está representada por 111 personas; un tamaño de 55,5 %, lo cual indica representatividad; se practicó un proceso de investigación cuantitativo y cualitativo, de corte descriptivo.

La determinación de la muestra se hizo a partir de

utilizar la fórmula para proporciones
$$n = \frac{z^2 pq}{e^2}$$
, donde:

n= El tamaño adecuado de la muestra que se busca.

z= El nivel de confianza que se quiere que tengan los resultados de la investigación, es válido en ciencias naturales desde un 85% hasta un 99.99% y en ciencias sociales desde un 95% hasta un 99.99%, pero estos valores debemos traducirlos en términos de z.

p= El porcentaje de casos positivos.

q= El porcentaje de casos negativos.

e= El error estándar o de muestreo, es decir, el error que se considera se va a tener al realizar la investigación, dado que no existe el muestreo perfecto; se considera un porcentaje de que la muestra no haya sido tan adecuada como para inferir el 100% de sus características a toda la población. En ciencias naturales es adecuado definir un error desde 1% hasta 5% y en ciencias sociales desde 1 % hasta 10%(Ver tabla 3.1).

Tabla 3.1 Cálculo del tamaño de muestra

Nivel de confianza (%):	95	}	n = 111
$z(\alpha/2)$	1,959963985		
p:	0,8		
(1-p):	0,2		
Margen de error:	0,05		
Tamaño población:	200		

3.4 Diseño de investigación

La presente investigación se inscribe en el diseño investigativo no experimental, de corte transeccional o transversal descriptivo, se partió de la observación de las situaciones educativas ya existentes, es decir no provocadas intencionalmente por el investigador (Hernández et al. 2003: 279).

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, y analizan su incidencia e interrelación en un momento dado (o describir comunidades, eventos,

fenómenos o contextos). Puede abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores.

3.4.1 Métodos y Técnicas

El método es el camino para llegar a un fin. En esta investigación se siguió el método hipotético-deductivo (Garza, 2002: 4), ya que partiendo del análisis documental y la observación reflexiva de la RIEMS, el PROFORDEM y su aplicación en el Área de Humanidades y Ciencias Sociales de la DGV-SEV, se propuso una idea a defender, como consecuencia de las inferencias del conjunto de datos obtenidos mediante procedimientos inductivos y deductivos; idea a defender que motivó el desarrollo de este trabajo.

Las técnicas que se emplearon para recolectar la información necesaria para esta investigación fueron fundamentalmente la documental y la de campo (GARCIA, 1997: 201).

La técnica documental es empleada como el proceso operativo mediante la cual, después de revisar la información contenida en libros, revistas, diarios, informes, dípticos, trípticos, CD, entre otros., se procedió a obtener y registrar organizadamente dicha información.

La técnica de campo es empleada para obtener y registrar la información directamente en el lugar donde se pone en marcha las RIEMS, es decir en los centros educativos. La información se pudo obtener principalmente por observación y aplicación de encuestas mediante cuestionarios.

La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo, es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. Castañeda define a la observación como: "la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés

social, tal como son o tienen lugar espontáneamente" (2008:64). Así, la Observación se traduce en un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, con evidencia empírica.

En términos de Mirian Balestrini(2001:76): "...la observación es muy útil en todo tipo de investigación; particularmente de tipo descriptiva, analítica y experimental(...).En áreas como la educacional, social y psicológica, es de mucho provecho; sobremanera cuando se desean estudiar aspectos del comportamiento, tales como relaciones maestro-alumno, desempeño de los funcionarios públicos, relación del uso de ciertas tecnologías educativas, relación entre el índice de calificaciones y las asignaturas prácticas, etc.".

En la presente investigación la observación juega un rol preponderante. Siguiendo la clasificación de Mario Tamayo y Tamayo(1996:89), la observación desarrollada en esta investigación tiene ciertas características específicas, tales como ser de campo, estructurada y participante, con una intencionalidad clara y un objetivo definido, ya que mediante ella se logró, del amplio listado de preguntas detonadoras iniciales de la investigación destinadas, por un lado, a los docentes y administrativos(Anexo7) y, por otro, a los estudiantes (Anexo8), delimitar la investigación y poder elaborar tanto las encuestas y cuestionarios pilotos(Anexos 1,2 y 3) como los definitivos(Anexos 4,5 y 6).

Además, en la observación se advierten los hechos como se presentan de una manera espontánea, lo cual hace que la recolección de datos, el análisis y procesamiento de los mismo, como también la toma de decisiones sobre el problema y objeto de estudio de esta investigación se desarrollen con objetividad, la cual se busca lograr y evidenciar desde el inicio hasta el final de la misma, pero de manera particular en el capítulo 4 y 5.

La encuesta "...es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador" (2002: 48). Para ello se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito. Ese listado se denomina

cuestionario

(IDEM).

En esta investigación, la encuesta se constituye en la técnica básica para la recolección de información; está conformada por un conjunto de preguntas debidamente preparadas y ordenadas a base de un formulario en el que se recogieron las respuestas que se procesaron posteriormente. La información recogida se usa tanto para el análisis y procesamiento de datos (Ver Capítulo 4), como para la elaboración del programa de formación docente de los maestros en el área de humanidades y ciencias sociales de la DGB-SEV en el contexto de la RIEMS.

Cada cuestionario abarca al menos tres formas distintas de preguntas, para obtener información veraz y confiable, así como evitar la monotonía.

3.5 Proceso de recolección de datos.

La aplicación de instrumentos para la recogida de datos se efectuó en dos momentos. La primera, que correspondió a la prueba piloto, se efectuó en la semana del 7 al 11 de septiembre del 2010 (Anexos 1,2 y 3). La segunda, el instrumento definitivo, se aplicó en las semanas del 23 de noviembre al 4 de diciembre del 2010 tanto a los docentes, estudiantes y directivos.

Los cuestionarios fueron aplicados específicamente a los profesores del Área de Humanidades y Ciencias Sociales, los cuales mostraron su disposición para contestarlos; resaltando principalmente la percepción que tienen los docentes de la RIEMS y sus debilidades para hacer frente a la misma (Anexos 4,5 y 6).

En el caso de los estudiantes, varios de los cuestionarios fueron aplicados por maestros de las 4 instituciones educativas donde se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios, mismos que se llevaron a cabo sin contratiempos.

Los directivos de los planteles, además de participar como parte de la muestra que sirvió para la realización

de las encuestas, brindaron las facilidades necesarias para la aplicación de las mismas.

Los instrumentos de investigación fueron aplicados en diferentes horas de las jornadas de clases.

Los instrumentos aplicados a los alumnos, docentes y personal directivo permitirán dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas, cuyos resultados orientarán la toma de decisiones en cuanto a la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes del Área de Humanidades y Ciencias Sociales.

Las áreas e indicadores abordados en la recolección de la información están en relación directa con los acuerdos planteados por la EMS en el ámbito de la RIEMS, la cual busca que los maestros y los equipos que intentan innovar para responder a las necesidades de las poblaciones atendidas, asuman el reto de capacitarse para hacer frente a la propuesta no sólo de elaboración de un currículo nacional para el bachillerato, sino del hecho de abordar desde el aula la diversidad sociocultural del país que éste plantea, de tal manera que se garantice la equidad y la calidad de la enseñanza para todos.

CAPITULO 4.

ANÁLISIS Y PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan tanto los resultados obtenidos a través de los cuestionarios aplicados a los docentes, alumnos y personal directivo de las escuelas estudiadas como su respectivo análisis, estableciendo relación con las preguntas de investigación, el marco teórico y los objetivos propuestos.

El análisis de la información se presenta de modo sistemático, empezando con los docentes, luego los estudiantes, y finalmente los directivos, para luego hacer una triangulación de la información, a partir de la cual se muestra un diagnóstico situacional en lo referente a las fortalezas, debilidades y nudos críticos.

La organización de la información se hace de la forma tradicional:

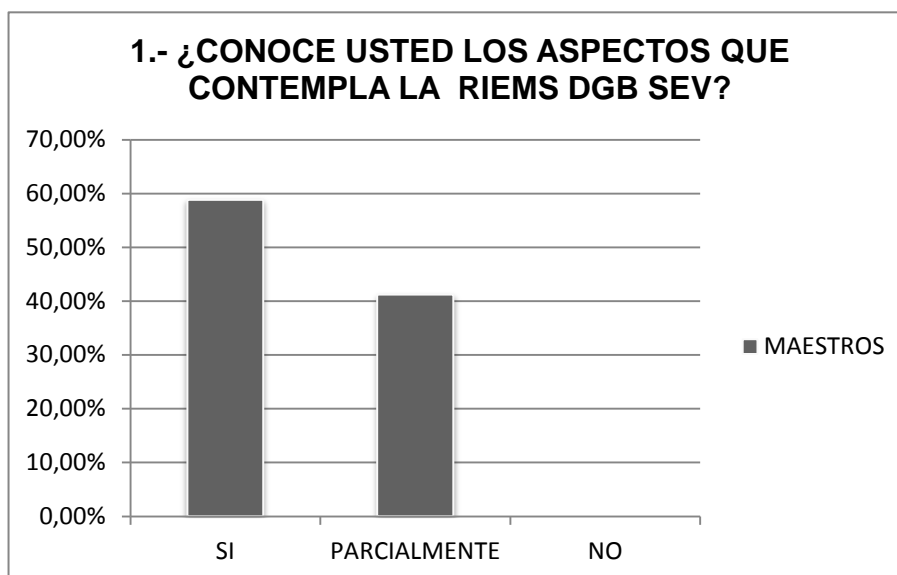
- a. Se presenta el gráfico con la pregunta, en función del ámbito y el indicador planteado en los instrumentos
- b. Seguida de un breve comentario de los hallazgos encontrados y su vinculación con el resto de la investigación.

4.1 Análisis de resultados de la información obtenida de los docentes

AMBITO: INSTITUCIONAL

Las preguntas que conforman este indicador tienen como finalidad obtener información acerca del conocimiento de los profesores sobre la RIEMS y el PROFORDEMS.

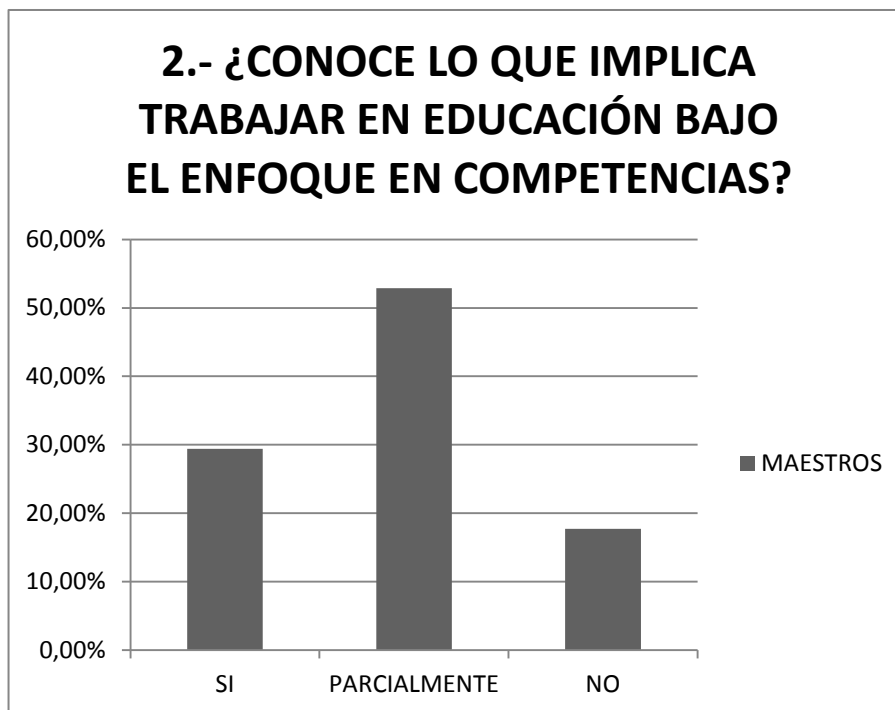
Gráfico 4.1



Los resultados obtenidos muestran que los maestros están informados del proceso de reforma implementado en la EMS y su aplicación en el subsistema de la DGB-SEV. Ahora bien, esta información es preliminar ya que al parecer no todos los docentes tienen conocimiento pleno de todas las implicaciones que demanda la presente reforma: cambio de currículo, enfoque centrado en el aprendizaje, desarrollo de competencia en los estudiantes, dominio de las competencias por parte de los docentes, nuevos estilos de enseñar y cambio de estrategias de aprender; proceso metodológico y de evaluación en relación con la propuesta curricular, entre otros.

Lo anterior se puede evidenciar en la respuesta dada a la segunda pregunta (gráfico 4.2).

Gráfico 4.2



Al observar los resultados obtenidos, la mayoría de los docentes manifiesta conocer parcialmente (52.9%) las implicaciones curriculares, pedagógicas, didácticas, axiológicas, etc., de trabajar en competencias en el aula, requisito fundamental de la RIEMS, frente a 29% que expresa saber lo que demanda este enfoque.

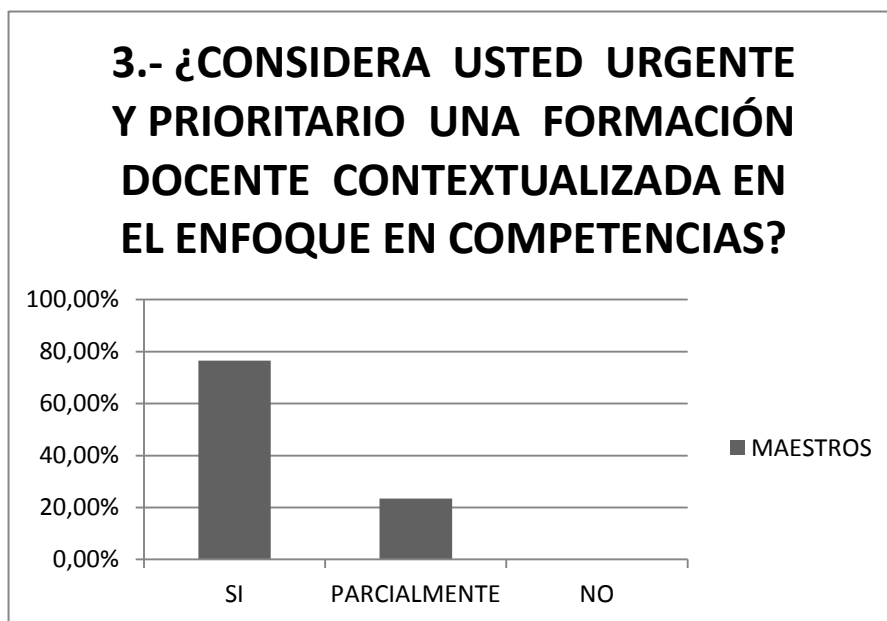
El porcentaje de docente que reconocen abiertamente no saber lo que implica este enfoque es alto (18%); más aún, si a esto le sumamos el porcentaje de los que dicen que parcialmente conocen las implicaciones reales de este enfoque en el contexto educativo de la EMS los porcentajes se elevan, volviéndose una realidad preocupante.

Gran parte del éxito o fracaso de la RIEMS radica en los docentes, considerados los principales actores de la reforma, tal como lo indican los distintos

documentos de la RIEMS presentados en esta investigación en el capítulo 1. El ser actores fundamentales de un proceso demanda, desde una dimensión deontológica de la profesión, el conocimiento tanto de los fines como de los medios para lograr la realización y cumplimiento de unas metas establecidas, como es el caso de la RIEMS, en donde el grado de implicación, conocimiento, manejo y, como consecuencia lógica, el aterrizaje de las competencias resulta de vital importancia, de tal forma que se pueda llevar a cabo la transversalización de las competencias y se logre desarrollar el perfil deseado del egresado del bachillerato de la DGB-SEV.

Esta búsqueda de desarrollar en los estudiantes el perfil de egreso delineado por la EMS, resalta la necesidad de estar formado en competencias. El siguiente gráfico (4.3) muestra la urgencia de satisfacción de dicha necesidad.

Gráfico 4.3



Por lo visto en el subsistema de la DGB-SEV es una constante la urgencia de una formación docente contextualizada, que aborde el enfoque en competencia

en términos operativos, es decir más allá del nivel informativo de lo que es o son las competencias o de la sensibilización de trabajar bajo este enfoque, ya que además se presenta como una tendencia internacional.

El análisis de los porcentajes revela que al menos un 77% de los docentes ven la necesidad de estar formados en competencias. Dicha formación permitirá al maestro diseñar estilos de enseñanza y diversificar sus estrategias de aprendizaje, marcando distancia con el modelo educativo en el que él fue formado y que sigue reproduciendo.

El ser docente, en el contexto de la reforma educativa de la enseñanza media superior, se relaciona tanto con la formación continua que deben llevar los maestros, vista como una constante, a lo largo de su trayectoria profesional, gracias a la cual, en cuanto profesional de la educación, incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Como también planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios y específicos, a tal punto que es capaz de diseñar planes de trabajo basados en problemas, proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.

Esto lo lleva a evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, estableciendo criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias. Para lo cual se esfuerza en construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo de sus discentes. Ambientes en los que se practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, lo cual estimula a la participación en los proyectos de mejora continua de la escuela y de la comunidad.

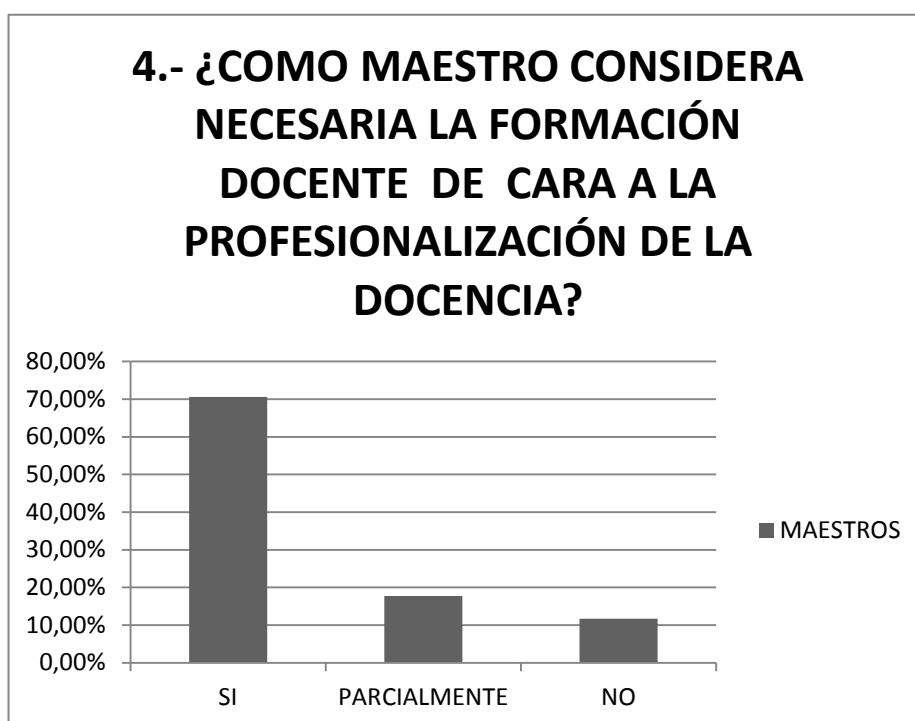
AMBITO CURRÍCULUM:

FORMACION DOCENTE

El siguiente bloque de preguntas muestra información sobre la formación que tienen los maestros encuestados en temas de docencia.

El gráfico 4.4 evidencia las ganas que tienen los docentes, en vista a sus necesidades profesionales como profesores y del perfil profesional inicial que poseen de actualizarse y de formarse.

Gráfico 4.4



La actualización y formación permanente no solo, es un factor importante en el desarrollo de los docentes,

sino también hoy se ha convertido en un factor de permanencia en la función.

Según los datos publicados por la SEP en su portal (www.sep.gob.mx), con fecha 19 de enero del 2001, ante el señalamiento de la OCDE de que el 84.4 por ciento del gasto educativo se destina al pago de los profesores, la SEP buscará que tanto el ingreso como la permanencia y promoción de los docentes, se sujete a los resultados de las evaluaciones que se les aplique a los maestros; los mecanismos de evaluación (incluidos PISA, ENLACE y otros más), se constituyen como medios de selectividad laboral. Para ello, se buscará hacer extensivo al personal docente la actualización, capacitación y profesionalización de la docencia.

Se pretende que con ello que los maestros transformen su práctica docente, tal como se señala en el "Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012". La SEP, en conjunto con autoridades educativas de los Estados de la República y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ha definido que el perfil del docente de la EMS requerido para el desarrollo del MCC conste de las siguientes 8 competencias:

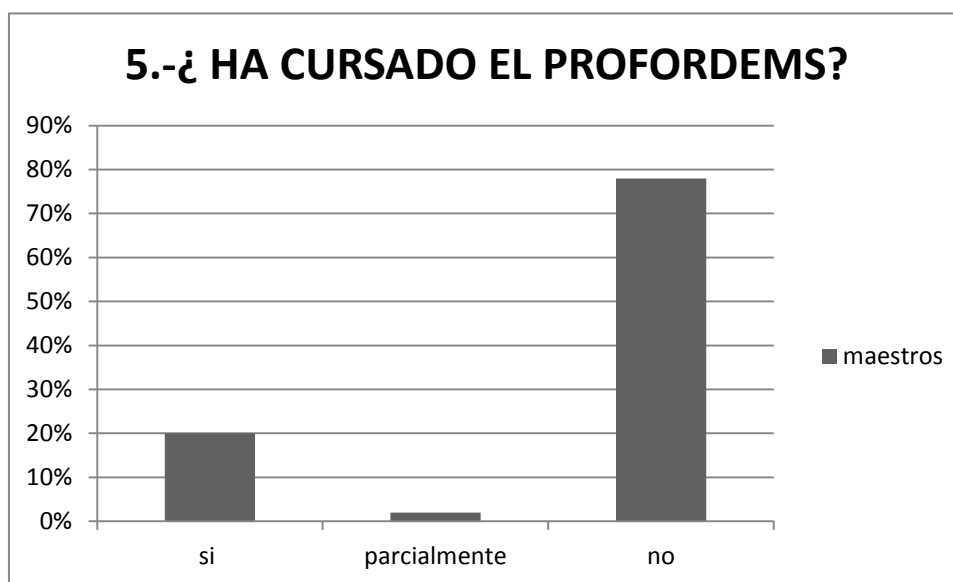
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.”

El saber si los maestros están capacitados sobre los estilos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que demanda la RIEMS es el objeto del siguiente cuestionamiento. Los datos que a continuación se manifiestan nos evidencian dicha realidad.

En el gráfico 4.5 se aborda el hecho de si los docentes ya han cursado el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)

Gráfico 4.5



Al observar los resultados obtenidos con esta pregunta, la mayoría de los docentes (76%) menciona que no ha cursado el PROFORDEMS y que por ende, no está capacitado en el uso de estilos de enseñanza y estrategias de aprendizajes en el marco de trabajar bajo problemas y proyectos, en un diseño curricular por competencias. Solo un 24% ha cursado o está cursando dicho programa, mientras que la meta, al menos en el papel, es llegar a los más de 60 mil docentes del nivel

medio superior y que todos y cada uno de ellos haya cursado una especialización.

Según los documentos revisados en el marco teórico de esta investigación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), dos organizaciones internacionales fundamentales para la organización y defensa de los derechos genéricos y universales de los trabajadores docentes, así como de las normas generales de actuación de los Estados miembros de ellas, con respecto de este tema, la preocupación actual de estas organizaciones se enfoca al quehacer docente, particularmente de los niveles medio y superior y se manifiesta en dos grandes vertientes:

- Por una parte, hacia la cuestión estructural integral del trabajo docente, desde la perspectiva de mejora de la calidad de los servicios educativos en el que el personal docente participa.
- Y, por otra, hacia el pleno reconocimiento laboral y salarial del trabajo especializado que realiza el profesorado, en los niveles educativos señalados.

Frente a este hecho se vuelve necesario una propuesta de formación docente que contribuya a la realización del perfil docente delineado para la EMS y requerido para el desarrollo del MCC; propuesta contextualizada con las áreas disciplinares y más específicamente con los componentes de formación propedéutica, caso particular, los del Área de Humanidades y Ciencias Sociales.

Resulta obvio, en función de lo apuntado líneas arriba que, los rasgos generales de cualquier propuesta de formación docente en el marco de la RIEMS debe partir, en primer término, del contemplar la misión, el entorno y su influencia, la visión, los objetivos, las estrategias y las acciones, y seguimiento de la propuesta (Kaufman y Herman; 1996: 23-25). Las propuestas pedagógicas, tienen tres grandes componentes: un referente histórico, un sustento

teórico y disciplinar, y una concreción educativa, la cual se hace evidente en la práctica concreta y en una cotidianidad de atención escolar (IDEM).

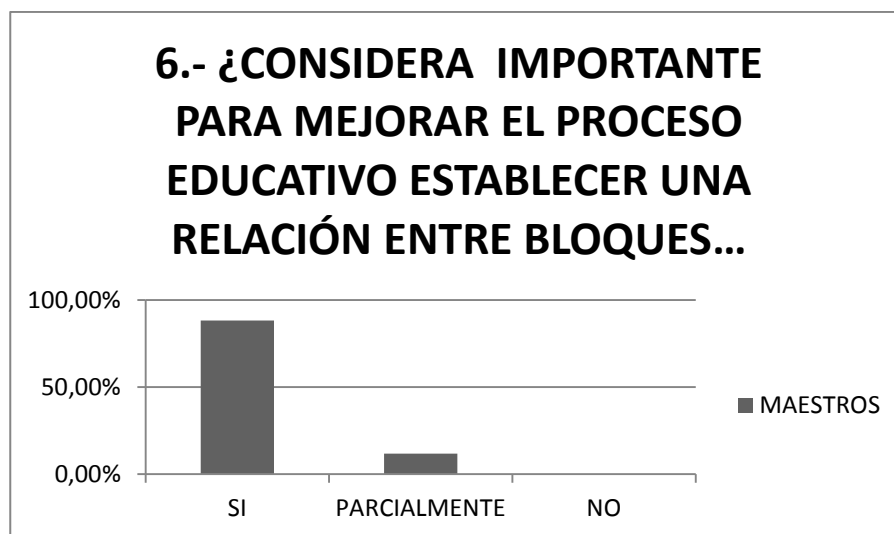
AMBITO: DOCENCIA

DESEMPEÑO DOCENTE.

El siguiente bloque está planteado a modo de auto evaluación docente con el fin de indagar sobre el desempeño docente en lo referente al enfoque centrado en el aprendizaje, desarrollo micro curricular basado en competencias, resolución de problemas y desarrollo de proyectos, ejes rectores del nuevo perfil docente propuesto por la RIEMS.

La reforma del bachillerato se fundamenta en el enfoque centrado en el aprendizaje; en dicho enfoque la articulación dinámico y creativa de bloques temáticos, las secuencia didácticas, los estilos de enseñanzas y las estrategias de aprendizajes, entre otros, resulta ser un requisitos indispensable para el éxito de la RIEMS en las aulas, tal como lo manifiestan los propios docentes en la siguiente gráfica (4.6).

Gráfico 4.6



Esta gráfica muestra la trascendencia que tiene para los docentes establecer un puente que una coherente y dinámicamente a bloques temáticos-secuencia didáctica-estilos de enseñanza-estrategias de aprendizajes-evaluación. Esta vinculación está encaminada a afianzar en los discentes los aprendizajes contruidos con ellos, ya sea en el aula o productos de los procesos y descubrimientos que ellos hayan desarrollado de modo significativo.

El planificar adecuadamente una sesión de clase, el uso y desarrollo de recursos didácticos teórico-prácticos, el conocimiento, dominio y aplicación contextualizados de las TIC's en el marco de la RIEMS resultan ser habilidades demandas en el perfil del docente. Es preciso conocer la percepción que tienen los propios docentes de este punto.

Gráfico 4.7



Frente a la exigencia del diseño, ejecución, evaluación y ajuste de una planeación didáctica en la que se incluya el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aparece como una necesidad de formación docente esta área del saber educativo.

Elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos, además de demandar una implicación de éstos en el proceso, demanda la implementación de estrategias previamente diseñadas, con una finalidad establecida. En la actualidad la RIEMS y las teorías constructivistas son fundamentales para conducir al docente a establecer dicho fin y a elaborar las herramientas y recursos para conseguirlo.

La reforma considera necesario la comprensión de las teorías constructivistas que respaldan el enfoque centrado en el aprendizaje. El conocer y manejar estrategias de aprendizaje en el Área de Humanidades y Ciencias Sociales, permite a los docentes y a los estudiantes identificar las ciencias sociales y humanidades como construcciones en constante evolución, en relación con las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dan identidad a su comunidad con los entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Seleccionar entre las distintas fuentes del conocimiento aquellas que le resultan pertinentes para intervenir en el entorno social influye en los perfiles del egresado, ya que esto les permite relacionar sus prácticas sociales, culturales, económicas y políticas como parte de las interpretaciones de los hechos históricos que han tenido lugar en distintas épocas y contextos. Lo cual a su vez potencia el valorar las distintas prácticas mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

La reflexión continua del quehacer docente permite identificar factores que inciden en el desarrollo educativo. En la siguiente gráfica (4.8) se sintetiza algunos aspectos que están perturbando dicho desarrollo.

Gráfico 4.8



En esta gráfica se observan los factores que a criterio de los docentes son los que influyen en la baja productividad educativa; factores que demandan a su vez develar la necesidad del diseño e implementación de una propuesta de formación docente que se contextualice a las necesidades formativas propias de la DGB-SEV.

Pensar en un tipo de formación docente contextualizada es hacer frente, de manera local, sin perder de vista lo global, al plan de estudio propuesto por la EMS para la DGB-SEV y a los programas micro curriculares de cada materia o asignatura, en especial las del Área de Humanidades y Ciencias Sociales.

La UNESCO, organismo que ha estado realizando esfuerzos universales para que las materias propias del área de las Ciencias Sociales, como es el caso de la filosofía, la lógica, la ética, la estética, la teoría del conocimiento o la historia de la filosofía y demás asignaturas afines y/o derivadas de ella, por su carácter humanístico, no se enseñen solamente en el bachillerato, sino en todos los ámbitos de la sociedad; ha expuesto de manera expresa, a

través de diversos documentos, que las Ciencias Sociales y Humanas, lejos de lo que pudiera pensarse, esta área del saber contribuye no sólo a que cualquier persona desempeñe de una mejor manera cualquier actividad, sino también a la formación de la ciudadanía; el respeto a la multiculturalidad, los derechos humanos; el pensamiento crítico y la democracia, objetivos aducidos, al menos en el discurso, por la RIEMS.

Contextualizar una propuesta de formación docente es construir estilos de enseñanza y estrategias de aprendizaje orientados al trabajo en competencias, a la resolución de problemas y al desarrollo de proyectos. Implementando un sistema de evaluación que responda al enfoque centrado en el aprendizaje, que considere la formación ética profesional de los actores del proceso educativo.

Según los lineamientos del Profesiograma de la SEP (Cfr.www.dgb.sep.gob.mx/profesiogramas 2011), en lo referente a los perfiles profesionales requeridos por la Dirección General de Bachillerato, para la formación propedéutica de los nuevos bachilleres, los docentes que ingresan a la DGB poseen un perfil profesional inicial no necesariamente dentro del área pedagógica, lo cual hace que el bagaje filosófico, sociológico, psicopedagógico, didáctico y metodológicos propio de los formados en las Ciencias de la Educación no siempre esté presente en los docentes, contando únicamente con los conocimientos y recursos profesionales de su formación inicial. Aunque esto no asegura el éxito o el fracaso como docente si limita el ejercicio profesional de la docencia

El abordaje del Área de Humanidades y Ciencias Sociales demanda de los docentes que, además del conocimiento del entorno político, socio-económico, cultural, legal, estético y ecológico, posean conocimiento y dominio de la planeación didáctica, trabajo áulico basado en desarrollo de competencias, aprendizaje basado en problemas y proyectos integradores, con sus respectivas técnicas e instrumentos de evaluación; así como la elaboración y/o aplicación de diversos recursos y materiales didácticos, entre los cuales se encuentran presentes las TIC's, de tal forma que los docentes de

dicha área puedan orientar a los estudiantes a hacer frente a las demandas y realidades de la sociedad, preparándose para ofrecer soluciones a la misma.

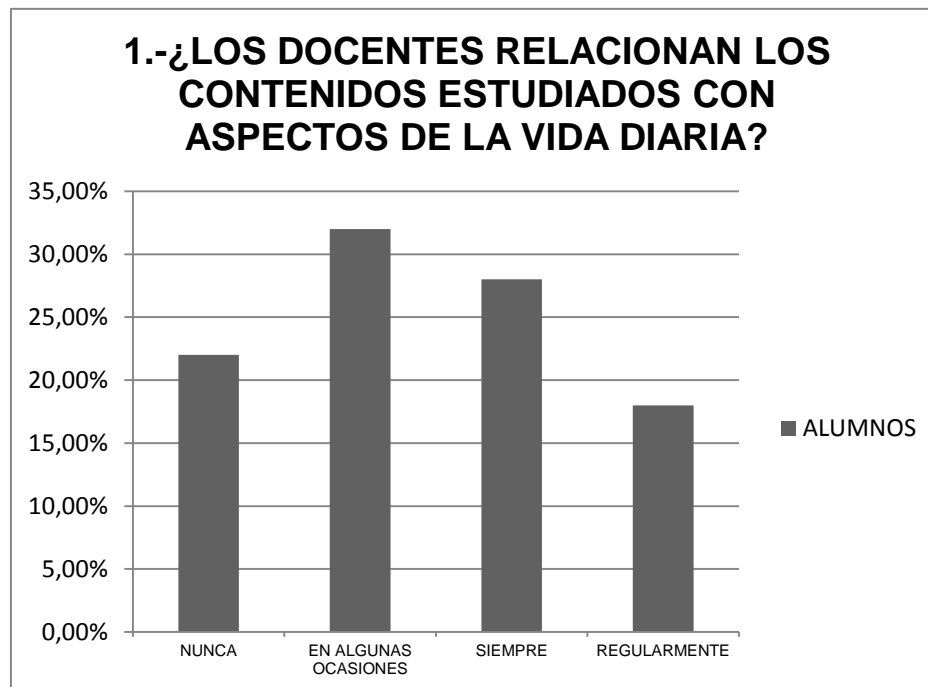
4.2 Análisis de resultados de la información obtenida de los estudiantes.

La percepción que los discentes tienen de los docentes resulta ser de mucho valor a la hora de triangular la información. En lo que respecta a la información proporcionada por los estudiantes, el análisis de resultados se centró fundamentalmente en dos ámbitos: el ámbito de docencia, haciendo énfasis en los estilos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje; y el ámbito de las realidades sociales.

En el contexto de la RIEMS, la formación adquirida por los docentes durante su paso por las universidades o institutos superiores es condición necesaria pero no suficiente para hacer frente a la reforma, en especial cuando se llega a las áreas y componentes propedéuticos, es decir, el conocimiento de la materia no asegura la articulación y buen manejo de los bloques temáticos, ni una correcta planeación de la secuencia didáctica, ni un aprendizaje significativo, ni mucho menos una vinculación con la realidad social en la que se encuentran inscrito los estudiantes: entorno, medio y mundo.

La gráfica 4.9 recoge la percepción de un grupo de estudiantes sobre el hecho de si sus docentes hacen el ejercicio de vincular los conocimientos científicos con los aspectos de la vida cotidiana.

Gráfico 4.9



A pesar de ser una estrategia efectiva de aprendizaje el relacionar los conocimientos aprendidos con el entorno y la cotidianidad de los discentes, se puede observar en la gráfica que más de 20% de alumnos manifiestan que varios de sus docentes no lo hacen o sólo lo realizan en algunas ocasiones (32%).

Todo ser humano se desenvuelve cotidianamente en sus actividades de rutina en dos mundos: el mundo interior (sentimientos, deseos, ambiciones, etc.) y el mundo exterior (relaciones sociales, trabajo, contactos con la naturaleza, entre otros). De la misma manera en el campo de la vida escolar existen dos maneras de percibir lo que el docente hace en una secuencia didáctica, haciendo posible que sus alumnos tengan una satisfacción personal de lo aprendido (autoestima - motivación intrínseca), como también por lo que digan o hacen otros, de tal manera el proceso de la reflexión de ida y vuelta es recíproca en los aprendizajes (autoestima-motivación extrínseca), ya que la

autoestima personal o de grupo juega un papel muy importante en la socialización y la vida en comunidad.

La falta de vinculación entre los contenidos estudiados en el aula con aspectos de la realidad que vive o en la cual conviven los estudiantes se agrava si a esto se suma el hecho del poco manejo o utilización de recursos didácticos por parte de los docentes, lo cual se ve reflejado en el interés de los discentes en la construcción y generación de nuevos conocimientos saberes, destrezas y actitudes (Ver gráfico 4.10).

Gráfico 4.10



El despertar interés en los estudiantes es hoy en día un elemento vital para el desarrollo de sesiones

didácticas con los alumnos en la escuela, no solamente para despertar hacia un nuevo aprendizaje, sino va más allá en conocer sus bondades psicológicas y dominarlo en su aplicación antes, durante y después de una actividad curricular.

Con mucha frecuencia el docente sabe (teóricamente) lo que son los impulsos didácticos, y estímulos que dé ánimo al aprendiz en la escuela; de incorporarse a los procesos de aprendizajes sin perjuicio ni prejuicios. El rol del docente tiene que imprimir un tacto pedagógico para motivar a los alumnos a construir su aprendizaje dialogando, en colaboración y en colectivo.

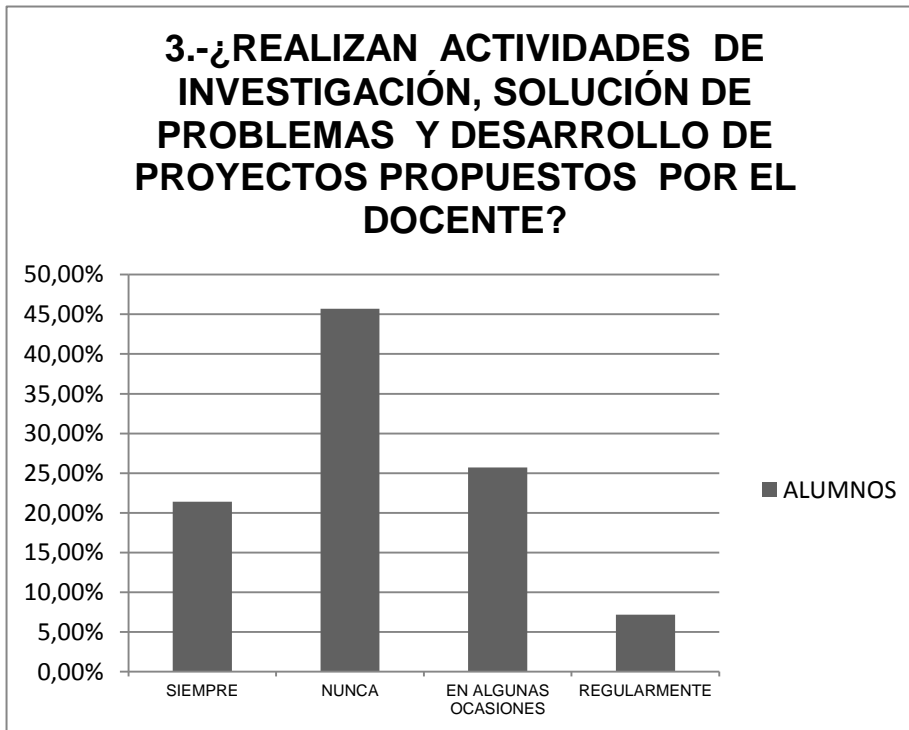
Como también el maestro deberá seleccionar contenidos que generen gusto de aprendizaje dialógica y mantener la mente abierta y flexible ante los conocimientos locales, regionales y universales.

En un marco curricular, que abarca e incluye a todas los tipos y modalidades existentes del nivel de bachillerato, en la creación de un Sistema Nacional de bachillerato, el clima acogedor del aula impacta en la construcción de nuevos conocimientos, como producto de la gestión de un maestro generador de espacios de convivencia con confraternidad, solidaridad y reciprocidad donde está implícita la psicología social, la psicopedagogía, las teorías de aprendizaje y los componentes de la intra e interculturalidad, respetando la identidad de la persona y reconociendo la diferencia, desechando los prejuicios discriminatorios en el aula, en la escuela y en la comunidad donde el alumno vive socializando sus experiencias.

Desde el marco de la RIEM, el despertar el interés de los estudiantes es un elemento didáctico que acompaña en el aula la acción de cruzar la construcción de los conocimientos previos con los nuevos saberes mediante estrategias de enseñanza- aprendizaje. El docente deberá ser un hábil organizador de actividades en grupos cooperativos, donde se provoque y excite debates, exposiciones, investigaciones, discusiones y finalmente capaz de convertir las conversaciones cotidianas en

conversaciones educativas, formadoras y didácticas de aprendizajes dialógico (ver gráfico 4.11).

Gráfico 4.11

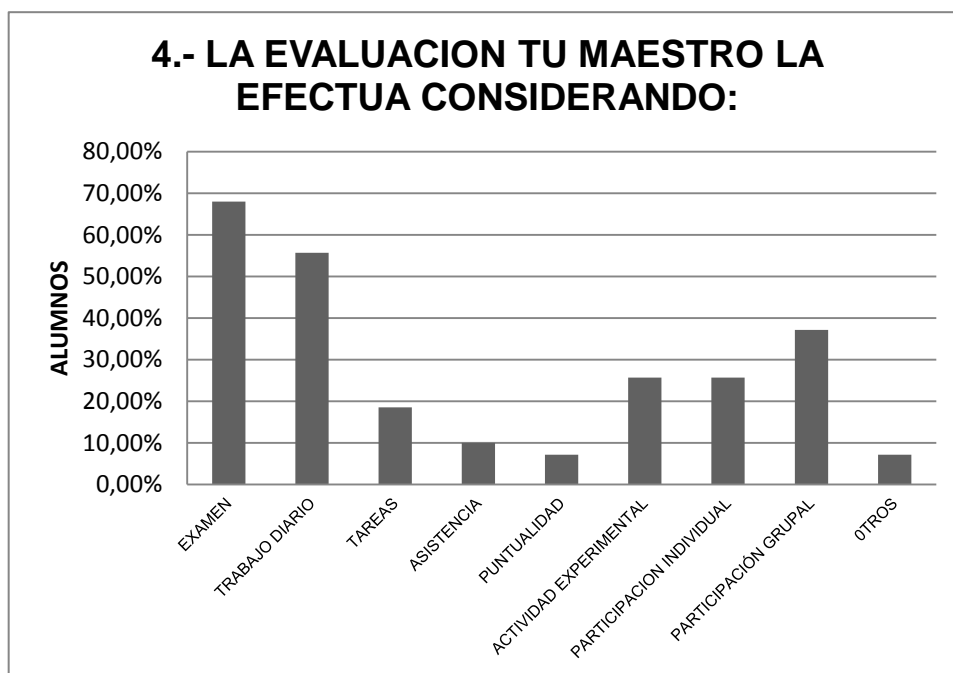


Las Ciencias Humanas y Sociales, por su propia naturaleza teórico-práctico, crítico y propositivas e inmersas en una realidad contextual determinada, requieren de actividades de aprendizajes (investigaciones de campo y/o documental, desarrollo de proyectos, solución de problemas, etc.) encaminadas a fortalecer los procesos de construcción de los conocimientos abordados en el aula. Sin embargo, según los datos proporcionados por el presente gráfico, la investigación, el aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de proyectos integradores no es una metodología explotada por los docentes en cuestión, donde, según la percepción de los estudiantes, más del 45% de los docentes no realizan este tipo de actividades de aprendizaje.

Es tarea de los docentes replantearse continuamente su función en la sociedad, la importancia y responsabilidad que tiene hoy. Resulta necesarios que el docente evalúe sus estrategias de enseñanza de frente a los diversos estilos de aprendizaje existentes, nuevas formas de divulgación en educación y con todas las posibilidades que poseen los estudiantes de adquirir conocimientos

Esta realidad se vuelve grave si se complementa con los instrumentos más comunes que emplean los docentes para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes (Ver 4.12).

Gráfico 4.12



En el marco de la RIEMS, la evaluación en competencias se presenta como una alternativa a las prácticas de evaluación centradas en los resultados del aprendizaje y cuya principal fuente es la recolección de información por medio de exámenes escritos durante un par de horas en un salón de clases, tal como se evidencia en la anterior gráfica, donde un 68% de los

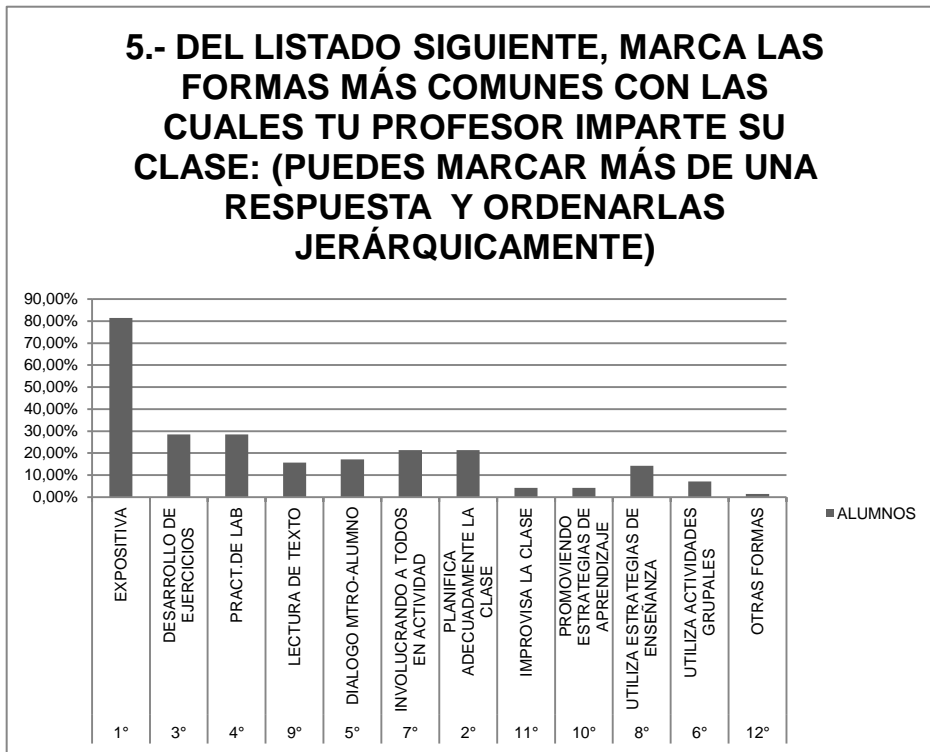
estudiantes coinciden que el instrumento más usado para evaluar por parte de los docentes es el examen o las promuevas objetivas.

En la evaluación de competencias no se rechaza el uso de pruebas objetivas, más bien, se aboga porque éstas no sean el único criterio de evaluación ni el más importante, pues estos, en su mayoría, se centran en verificar conocimientos, pero el enfoque de competencias requiere que además se evalúen habilidades y actitudes.

Con este tipo de evaluación se promueve el uso y diseño de instrumentos de evaluación que den cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos o recaben evidencias sobre algún desempeño demostrado. Los dos instrumentos principales para ello son el portafolios (colección de trabajos que muestran el desarrollo del alumno en un rubro determinado) y las rubricas (guías donde se establecen los niveles de domino que presenta un alumno durante el desempeño de alguna actividad). Otros instrumentos son, por ejemplo, la lista de cotejo, la escala de clasificación (ambas son listas donde se registra la presencia de un atributo) y el registro anecdótico (registro que contempla experiencias de aprendizaje consideradas como importantes) principalmente.

La evaluación en competencias plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación. Se realiza a través de actividades significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social. Lo cual tiene que ver con la forma como los docentes desarrollan la clase. (Ver gráfico 4.13)

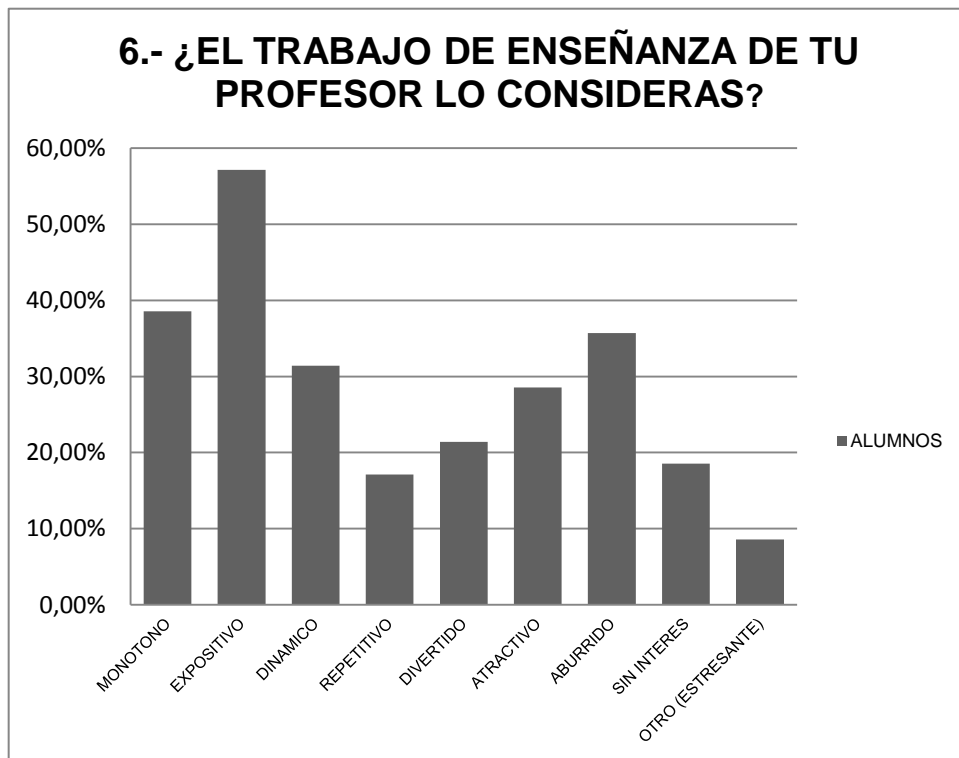
Gráfico 4.13



El gráfico 4.13 devela, desde la percepción que tienen los estudiantes, que la forma más común usada por los docentes sigue siendo la clase expositiva(82%), misma que si se compara con las gráficas 4.1, 4.2 y 4.8 de los cuestionarios planteados a los docentes, se puede visualizar una constante: el trabajo áulico de los maestros, en el que se ve conjuntado la planeación, la implementación de recursos didácticos y la evaluación de los aprendizajes, es realizado según las prácticas y experiencias que tiene cada profesor, al margen de los lineamientos de una propuesta de formación bajo el enfoque en competencias.

Ahora bien, esta manera tradicional de desarrollar las sesiones de clase están en un canal opuesto al propuesto por la RIEMS, percepción que es compartida por los propios discentes, ya que, como se aprecia en el gráfico 4.14, a los estudiantes les resulta poco atractivo, a saber:

Gráfico 4.14



Haciendo eco de la percepción de los estudiantes, donde el 38% de ellos consideran que la metodología de enseñanza de los docentes es monótona y aburrida, así como un 58% de discentes manifiesta que las clases son expositivas, repetitivas y sin interés (18%), en la que hay que memorizar sin ninguna aplicación de la misma.

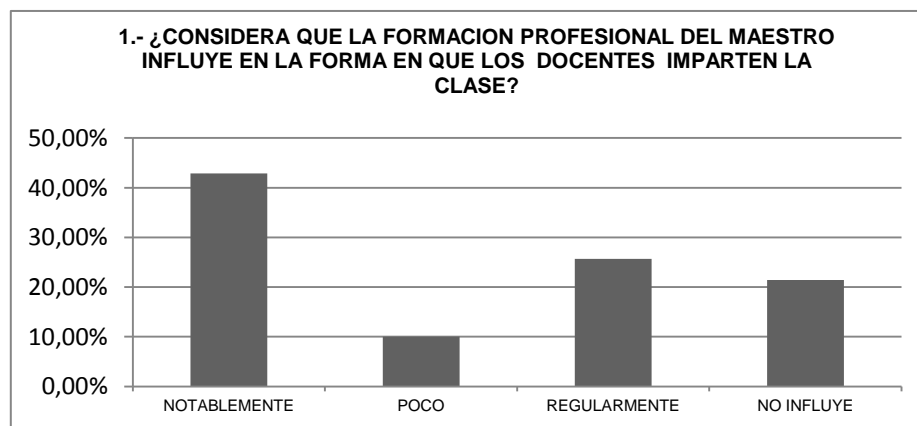
Esta es una excelente razón que justifica la necesidad de construir un proceso de formación docente al interior de las instituciones educativas de nivel medio superior, de tal forma que se pueda dinamizar los fines y funciones de la educación teniendo en cuenta la RIEMS y la intencionalidad de la misma.

4.3. Análisis de resultados de la información obtenida de los directivos.

La información proporcionada por el personal directivo resulta ser de valor para esta investigación, ya que son personal docente en actividades administrativas, los cuales se ubican como una especie de puente entre los docentes y los estudiantes. Las áreas en las que se encuentran ubicados estos maestros son la dirección y subdirección institucional, la coordinación académica, el departamento de evaluación y el departamento de asesoría. Por estas áreas transitan tanto maestros como estudiantes.

La información aquí proporcionada sirve para triangular la información obtenida de los docentes y de los discentes. Así pues para un 80% de los directivos, con algunas variantes en la porcentualización, la formación profesional de los docentes influyen en la forma de impartir o desarrollar la clase (ver gráfico 4.15), lo cual hace evidente la necesidad de desarrollar las competencias requeridas para tal arte: la docencia como profesión.

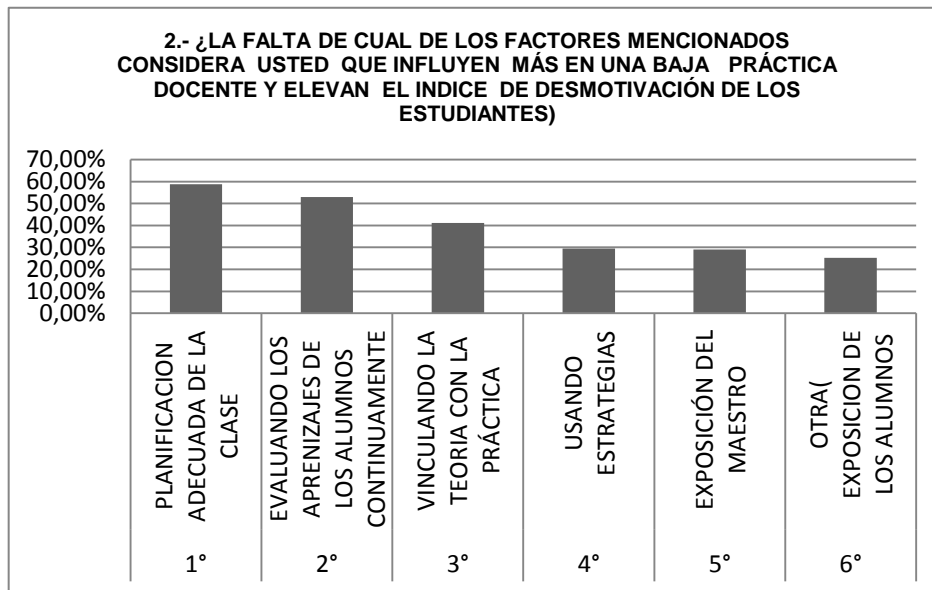
Gráfico4.15



Es incuestionable e impostergable el tema de la formación del maestro, en donde se introduce al docente a desarrollar sus tareas identificado con el campo didáctico y pedagógico. Los alumnos son muy

diversos, al igual que sus intereses y sus problemáticas, definitivamente el profesor debe ser una persona abierta al mundo, a su saber, ansioso de actualizarse, de vivir la época, estar al tanto de los avances tecnológicos y ante todo de los intereses de sus educandos.

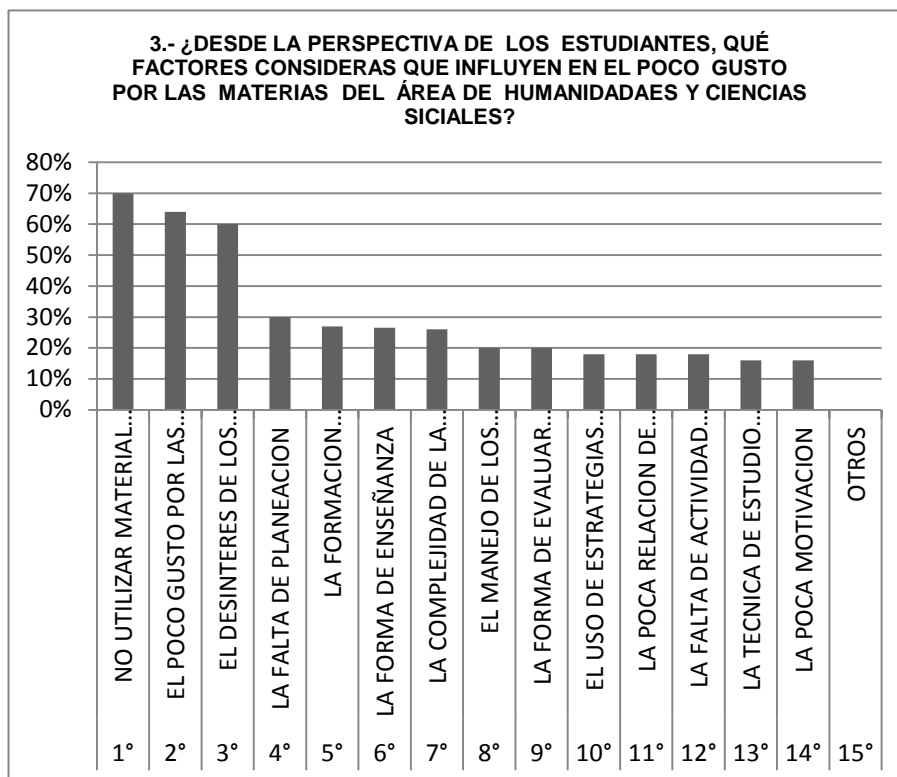
Grafico 4.16



El presente gráfico pone en evidencia la pertinencia de la planeación, trabajo áulico, implementación de recurso y materiales didácticos y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ciclo comienza con la planeación de actividades significativas para los alumnos junto con materiales acordes al nivel cognitivo de los estudiantes. En el desarrollo de las actividades se implementa una serie de estrategias didácticas que permiten la interacción

Gráfico 4.17



El 70% de los docentes en funciones directivas considera que una de las razones por las cuales el gusto de los estudiantes por las materias del área de Humanidades y Ciencias Sociales se ve afectado, radica en el hecho de que los docentes hacen uso limitado de materiales y recursos didácticos que despierten el interés por los ámbitos de esta área del saber humano.

Lo cual, a su vez impacta y motiva el poco gusto por las Ciencias Sociales y el desinterés de los estudiantes, según lo señalan los directivos en un porcentaje del 62 % y 60%, respectivamente.

Bajo la luz de datos proporcionados por este tercer grupo de encuestados, se hace prioritario dotar a los estudiantes de instrumentos válidos para conocer la sociedad en que viven, sometida a un rápido y constante

cambio, y hacerlo con un sentido de pertenencia por lo propio, velando a su vez por la participación crítica y activa de los mismos en el conocimiento, comprensión y valoración de otras realidades sociales.

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la realidad social, teniendo al ser humano como actor de procesos que se desarrollan en un contexto temporo-espacial. La sociedad resulta el campo de operaciones de las Ciencias Sociales.

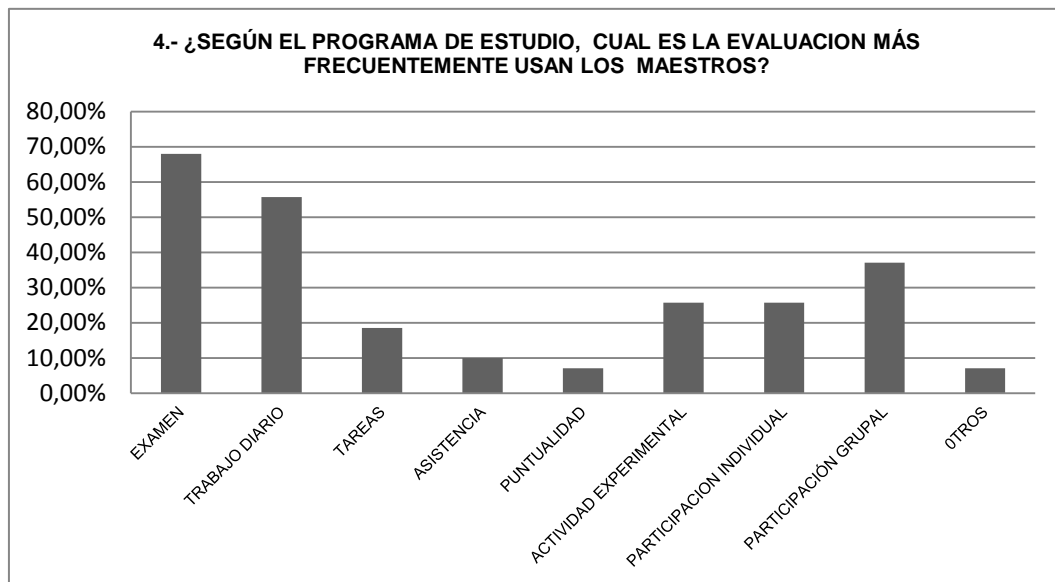
Es en este contexto donde juega un papel decisivo el uso de materiales didácticos, que debe ser entendida desde una doble dimensión: Como proceso y como producto.

En el marco de los recursos didácticos, la tecnología como proceso colabora en la gestación y tratamiento de la información, que se hace cada vez más amplia en virtud de los cambios que se producen en la sociedad. De igual forma, la tecnología como producto ofrece recursos varios, tales como satélites, fotografías aéreas, cartografía digital, etc., que permiten reflexionar acerca de los fenómenos físicos y humanos que afectan la vida en sociedad.

Todo esto trae consigo la importancia de la creación de espacios donde los estudiantes puedan poner de manifiesto las capacidades adquiridas, es decir, interactuar con su medio natural, social y cultural.

Lo expresado con anterioridad supone la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas libres, con espíritu crítico e independencia de criterios. Y es en este contexto donde la formación y capacitación docente encuentra su razón de ser.

Gráfico 4.18

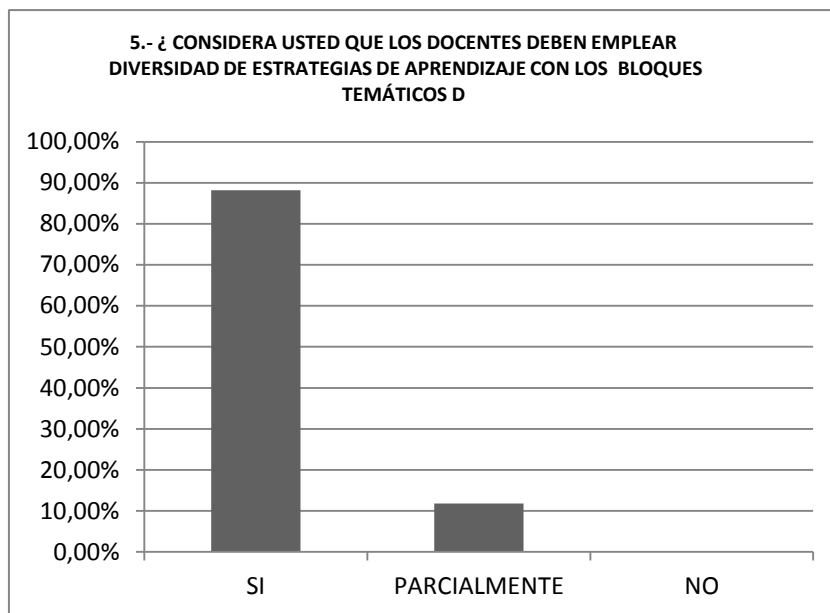


El gráfico revela que el examen escrito sigue siendo uno de instrumentos más usados por los docentes frente a grupo, seguido por el encargo de trabajo diario a los estudiantes.

La evaluación de competencias requiere de actividades y tareas donde los alumnos puedan demostrar su pericia y no solamente exámenes escritos y para ello es necesario tomar en cuenta algunos aspectos para diseñar un instrumento de evaluación.

Las técnicas como observación, test, informes, reportes, entre otras, así como los instrumentos de evaluación (escalas de clasificación, valoración, descriptivas, listas de cotejos y rúbricas) requieren que se establezca los niveles de competencia de un alumno; para ello es necesario establecer y acordar los indicadores en que se focalizará la evaluación y los niveles de desarrollo de la competencia presentada.

Gráfico 4.19

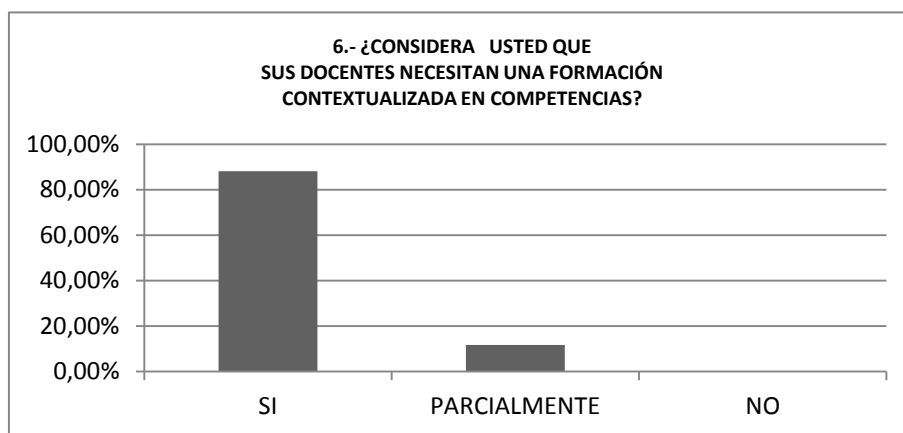


Los directivos coinciden en 89% que los docentes frente a grupos deben diversificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario acordar la actividad o actividades que desarrollarán los alumnos. Las estrategias de aprendizaje apoyan a los estudiantes a afianzar los aprendizajes de los contenidos estudiados en el aula.

Las estrategias se refieren al arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos. Así, las estrategias de aprendizaje hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos.

Concretamente se puede decir, que las estrategias tienen el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento, y la utilización de la información

Gráfico 4.20

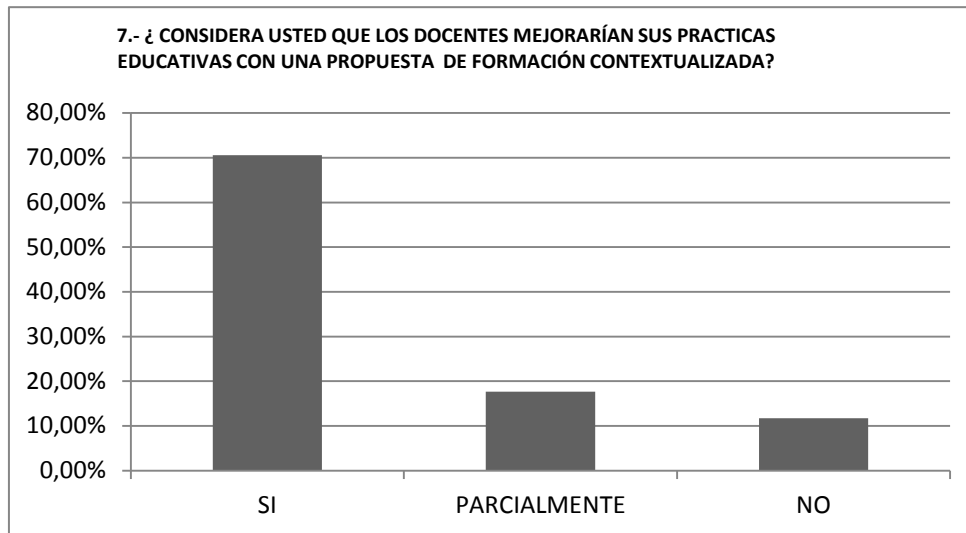


Al revisar la percepción de los entrevistados, en la cual se evidencia que el 82% considera una necesidad a formación del profesorado.

Es actualmente de sentido común decir que los requerimientos actuales hacia el docente deben centrarse en la actualización de su conocimiento y quehacer pedagógico, asumiendo la necesidad del cambio e innovación educativa puesto que es evidente que estos requerimientos son necesarios y adecuados para formar a los alumnos en el contexto de un marco curricular común , establecido por la SEP.

Con ello, las exigencias de innovación se multiplican de acuerdo con los cambios, delineando una formación docente contextualizada, que permita a los docentes mejorar su desenvolvimiento como docente frente a grupo, potenciar y desarrollar los nuevos desafíos que presenta el enfoque centrado en el aprendizaje y el valor científico de los componentes propedéuticos del área de Humanidades y Ciencias Sociales.

Gráfico 4.21



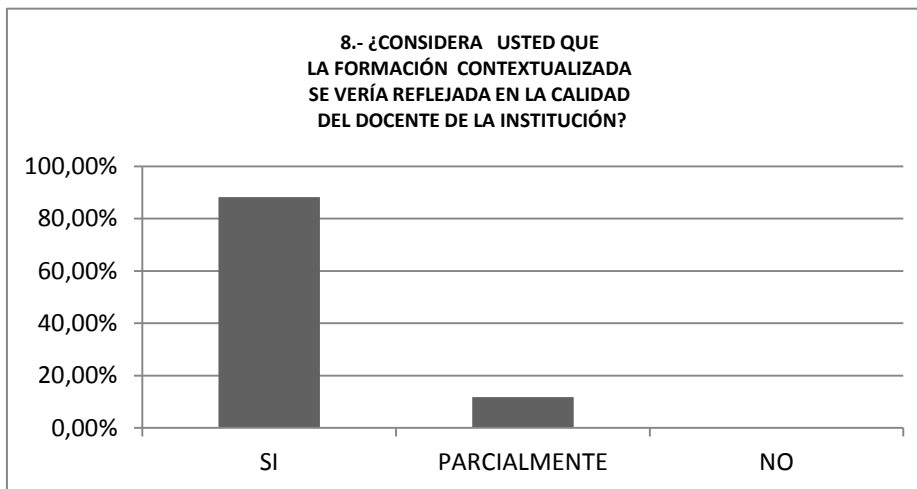
En un promedio de 90%, los directivos de las cuatro instituciones encuestadas consideran que una formación contextualizada al área de trabajo de los docentes, en este caso a los del área de Humanidades y Ciencias Sociales, optimizarían los procesos de enseñanza-aprendizaje, redimensionando, respectivamente, las prácticas educativas con miras a superar las debilidades, así como sostener y potenciar las fortalezas actualmente presentes, de tal forma que se logre el cumplimiento de los objetivos de la RIEMS.

La Reforma Integral de la Educación media Superior declara que la formación del profesorado es un objetivo prioritario, incluyendo tanto la formación inicial como la permanente. En este marco, es asumida cierta obligatoriedad para el profesorado de enfrentar su práctica en un contexto de cambio constante y por tanto de formación contextualizada.

La formación del profesor deviene de una emergencia conceptual del adulto como aprendiz, donde el supuesto básico es la relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. A partir de tal definición, y al énfasis en los debates sobre qué aprende y qué sabe el profesor,

la formación se entiende como un proceso ético-ideológico que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de visión de mundo (interno y externo) inherente a su labor profesional.

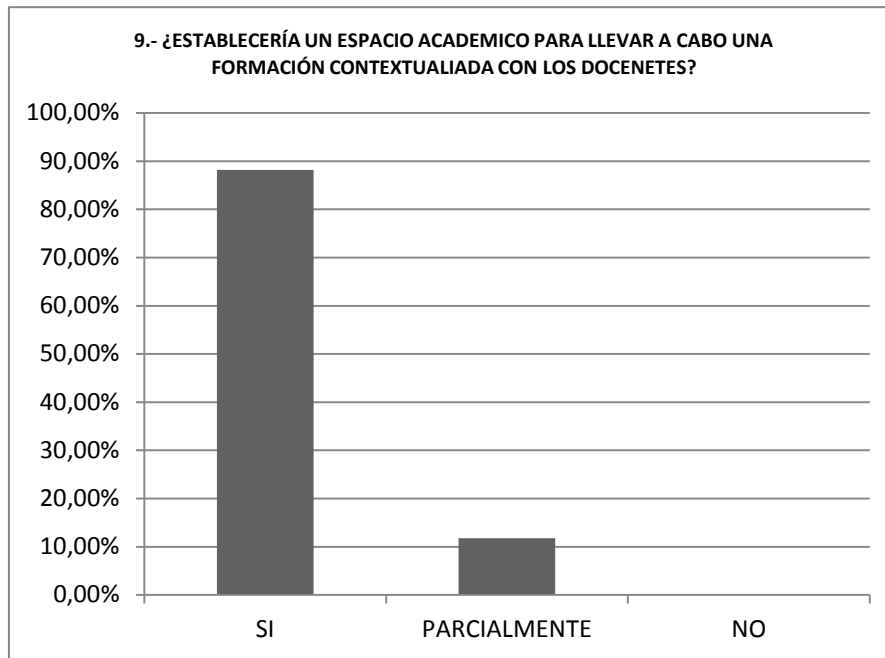
Gráfico 22



Frente a las necesidades expresadas, toca hacer análisis y toma de decisiones de forma proactiva. Los directivos se sienten motivados a implementar acciones que vayan más allá del simple diagnóstico, es decir determinar tanto el estado actual como desarrollar acciones afirmativas para enfatizar el carácter profesional de la labor docente, resaltando la importancia que tiene en ello la formación permanente del maestro, misma que, según la percepción de los directivos de las instituciones educativas encuestadas (90%), se verá reflejada en la calidad de la educación de sus estudiantes.

La formación permanente del maestro se debe concebir como una ampliación de las posibilidades de aprendizaje del docente, en la cual se entiende y asume la educación en sí como un proceso complejo y permanente de los profesores.

Gráfico 4.23



El 88% del personal encuestado reconocen sus fortalezas y debilidad educativa, así como la necesidad de recrear el ser y el quehacer docente. Re-creación que no demanda más financiamiento ni creación de nuevas horas, simplemente sacarle provecho a las ya establecidas para el trabajo en equipo interdisciplinario entre docentes de un mismo centro educativo y de un mismo subsistema educativo, organizados en academias.

La academia es reconocida como el espacio académico para el análisis y reflexión disciplinaria, donde el conjunto de docentes, organizados en torno a un campo de conocimiento, interactúan e intercambian experiencias de su práctica, a partir de lo cual definen acciones para cualificar y hacer pertinente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización de los docentes en academias tiene como propósito el fortalecer la calidad educativa en el bachillerato por medio de la planeación, el desarrollo y evaluación de las actividades académicas, decididas colegiadamente; así mismo las academias son el espacio

propicio no sólo para analizar y planear el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también definir y promover líneas y acciones de formación y actualización docente.

La reforma del bachillerato tiene como actores fundamentales a los docentes, agentes reales, dinamizadores de dicha reforma. El éxito o fracaso de esta reforma recae en gran medida en los docentes, ya que estos son los llamados a concretarla a nivel de aula. Pero es fundamental que dicho maestro esté formado en tal positiva pero desafiante reforma, no sólo a nivel de sensibilización, manejo teórico, sino también operático y práctico; colocando a los estudiantes en la autopista de las competencia, de forma dinámica, siendo capaces de resolver problemas y construir y desarrollar proyectos socio educativos.

4.4. Potencialidades, limitaciones y problemática resultante de los datos obtenidos

El salto cualitativo, que significa superar el tradicional diagnóstico descriptivo basado en estadísticas generales, plantea la necesidad de incursionar en una visión cualitativa de la realidad, misma que interpretada con un aparato crítico, que explica la causalidad de la problemática encontrada y orienta la búsqueda de alternativas susceptibles de implementarse en el contexto de la situación institucional, aporta caminos para enfrentar la compleja realidad encontrada en los académicos: la necesidad de una formación contextualizada, alterna a la formación inicial.

Al revisar los distintos sectores de intervención que contempla la presente investigación se estableció la situación que se resume a continuación en el cuadro 4.1.

Cuadro 4.1 Potencialidades, limitaciones de los datos obtenidos

SECTORES / SUBSECTORES INVESTIGADOS	FORTALEZAS
1. CURRICULUM Y DOCENCIA:	
1.1 SUBSECTOR: Planes y Programas	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Planes y programas establecidos en un Marco Curricular Común ❑ La voluntad de revisar y mejorar el curriculum actual.
1.2 SUBSECTOR: Sistema de Enseñanza - Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Apertura de los centros educativos y los profesores a nuevas corrientes de educación y docencia. ❑ Se aplican recursos didácticos en las aulas (algunos de tecnología de punta) ❑ Algunos maestros aplican metodologías modernas e innovadoras.
1.3 SUBSECTOR: Sistema de Evaluación del Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ❑ En general se aplican estandarizados para la evaluación de aula ❑ Apertura para implementar sistemas alternativos de evaluación.

1.4 SUBSECTOR: Gobierno y Dirección	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Apertura a la participación y a las sugerencias de parte de la actual administración. ❑ Predisposición de las actuales autoridades a los cambios y al mejoramiento general.
<p>A continuación se reportan las debilidades y las posibles causas que determinan tal situación. Su enunciado no demuestra un orden de prelación cuantitativa, sino de la importancia y alcance en la búsqueda de la explicación de la problemática:</p>	
PROBLEMÁTICA POR SECTORES: Nudos Críticos	CAUSAS DETERMINANTES:
1. CURRICULUM Y DOCENCIA:	
1.1 Planes y programas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de preparación pedagógica y fundamentación epistemológica de varios docentes para desarrollar en el aula el diseño curriculum basado en competencias ✓ Algunos de los contenidos no tienen contacto con la realidad sociocultural de los jóvenes.
1.2 Proceso de enseñanza - aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de planificación y control de las secuencias didácticas.

<p>inadecuado y poco participativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de exigencia y rigurosidad en los procesos académicos y de investigación. ✓ Falta de estrategias metodológicas de los docentes. ✓ Insuficiente dominio de lo científico y tecnológico por parte de algunos docentes ✓ Cada profesor(a) realiza su práctica profesional, como metodología individual ✓ Limitados recursos didácticos y de investigación científica ✓ Disponibilidad limitada de bibliografía y en su mayoría desactualizada. ✓
<p>1.3 Práctica de evaluación del aprendizaje, insuficiente para valorar el desarrollo de la preparación docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No se han establecido acciones sistemáticas y regulares de seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo educativo. ✓ Sistema de evaluación obsoleto (sumativo); los estudiantes se preocupan de aprobar y no de aprender. ✓ Acumulación de trabajos y tareas al final del semestre. ✓ Trabajos dispersos entre los profesores ✓ Se desarticula con

	<p>frecuencia los equipos de trabajo, produciendo inestabilidad en la conducción de los procesos</p> <p>✓</p> <p>✓ Bajo nivel de exigencia en las tareas y trabajos académicos y de evaluación</p> <p>✓ Se requiere un bajo puntaje para la promoción o aprobación de los cursos</p>
--	--

Esta problemática descrita exige una mirada hacia el modelo epistemológico y el modelo didáctico que detentan los profesores de los bachilleratos. Esa mirada no puede detenerse en el reconocimiento de las características de los modelos, sino que a partir de ello, intervenir mediante acciones planificadas para favorecer su crecimiento hacia otros más cercanos a los que implica un desarrollo curricular basado en competencias.

La reforma que se está efectuando en el bachillerato exhorta a migrar de la clase magistral expositiva, la separación tradicional en teoría y práctica, los exámenes parciales y finales, escritos y/u orales, como únicos elementos de valoración de aprendizajes hacia otros que contemplen el proceso y no solamente el aparente producto y que además permitan valorar a cada alumno en su propia construcción de conocimientos.

La participación de los actores de cada sector consultado constituye un referente para la toma de decisiones en pos de propuestas ulteriores enfocadas a la formación docente contextualizada.

De los documentos procesados, luego de la aplicación de los diversos cuestionarios diseñados expresamente para este estudio, y según la muestra seleccionada, se

destaca la necesidad de brindarles a los maestros del área de Humanidades y Ciencias Sociales, pertenecientes a la DGB-SEV, inmersos en la RIEMS, una propuesta de formación contextualizada en las áreas específicas de formación del nuevo bachiller, en la cual se contemplen de manera integral los aspectos referentes a la planeación, al dominio de los contenidos disciplinarios, en el marco de lo local y lo global, los elementos didáctico-pedagógicos y a las técnicas e instrumentos de evaluación en los cuales se diseña, aplica y evalúa tanto los programas micro curriculares de intervención, como las estrategias pertinentes e innovadoras de enseñanza-aprendizajes acordes con el enfoque en competencias, problemas y proyectos.

CAPITULO 5

PROPUESTA PEDAGÓGICA:

**PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTE BAJO EL ENFOQUE EN
COMPETENCIAS, PROBLEMAS Y PROYECTOS, DE LOS MAESTROS DE
LA DGB-SEV**

5.1 Introducción

Existe una amplia documentación, tanto en el contexto nacional como internacional, que fundamentan la necesidad de que los diseños curriculares evolucionen de una estructura rígida hacia una más flexible, dinámica y contextualizada; que apueste por una formación integral de los estudiantes, como es el caso del enfoque curricular basado en competencias, que responda a la naturaleza misma de la educación media superior, de tal forma que se atienda, desde los centros educativos, a la formación integral de los discentes.

"Lo que importa es conocer las cosas. Hay, pues, que invertir completamente los métodos seguidos hasta el presente en las escuelas y que colocaban los textos en el lugar de las cosas (...) De ahora en adelante, hay que seguir el camino inverso; el libro, el texto, deben borrarse ante la cosa, ante la realidad (Durkheim; 1992: 357)."

Ciertamente que semejante giro curricular demanda el análisis del acto educativo en sí mismo, de la triada docente-contenido-alumno que se da en los centros educativos.

La presente propuesta es un programa contextualizado de formación docente, mediante el cual se ha fijado una postura favorable frente a un diseño curricular que tenga como eje central la formación de sus estudiantes bajo el enfoque en competencias, ya que este hace converger los diferentes y complejos elementos curriculares con la articulación hacia la universidad, por un lado, y hacia el mundo del trabajo, por otro; de manera que esta intersección conduzca a que el alumno pueda desarrollarse en el sentido más deseado: con el indiscutido rigor científico que supone la formación media superior y con la necesaria inclusión de sus componentes más humanos; capaz de poner en juego, cuando la situación lo demande, un pensamiento productivo, un conjunto de estrategias heurísticas y

una red sólida también de valores que promuevan la búsqueda permanente del bien común.

El programa en mención está estructurado en cuatro elementos, a saber:

- a) Diseño del programa
- b) Evaluación del programa
- c) Puesta en práctica
- d) Retroalimentación del programa

Philippe Perrenoud sostiene que para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y proyectos; por lo tanto, proponer tareas complejas, retos que inciten a los estudiantes a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades, establecer y controlar situaciones de aprendizaje, siguiendo los principios de las pedagogías activas y constructivistas (2001: 34-36).

Esta realidad impone un reto sin precedentes a los profesionales de la educación que se encuentran en ejercicio, aunque no ostenten una formación académico-profesional específica para la docencia. Les espera nuevas experiencias y campos de acción profesionistas antes no asumidos con suficiente amplitud por la Dirección General de bachilleratos.

5.2 Diseño del programa: Estrategias Metodológicas

En orden a lograr los propósitos establecidos en el presente Programa, se privilegiarán las siguientes acciones y estrategias:

- A. Se implementará en todas las escuelas que son parte de esta investigación.
- B. El Programa de Formación Docente se desarrollará en etapas:
 - Fase 1: Diseño Curricular bajo el enfoque en competencias profesionales.
 - Fase 2: El Aprendizaje Basado en Problemas.
 - Fase 3: Los proyectos integradores.

- C. Los materiales para el aprendizaje, del tipo Módulos de Autoestudio y Guías Académicas que servirán de medio físico para establecer la propuesta, serán adaptados de aquellos elaborados por especialistas en el trabajo en competencias (Ver anexo 7).
- D. Se aplicará un modelo de formación de tipo participativo y ergonómico integrado a la realidad educativa de la DGB.
- E. La modalidad de estudios en este programa de formación docente será la "semi presencial", la cual es una variante entre la educación escolarizada y la no escolarizada, abierta o a distancia, en la cual habrá sesiones presenciales y trabajo autónomo, haciendo uso de las NTIC's con que cuenta la institución educativa. Todo esto obedece a:

- La necesidad de atender las actividades laborales y/o profesionales de los docentes.
- La impostergable tarea de atender las obligaciones del hogar, especialmente en el caso de las mujeres que son madres de familia.
- La organización de contenidos del Plan de Estudios, está dispuesta mediante la estructura de Módulos de Autoestudio y Guías de aprendizaje, como herramienta para administrar los contenidos y las experiencias de aprendizaje.
- Los módulos y bloques temáticos indispensables para desarrollar las competencias, valores y actitudes correspondientes, refieren una síntesis breve de los siguientes elementos de la programación micro curricular, propósito o finalidad, temario básico o núcleos temáticos y bibliografía sugerida.

- F. La duración total del Programa se prevé para seis meses. Para las jornadas académicas presenciales se ha realizado un cálculo de la real disponibilidad de tiempo de los profesores destinatarios de este Programa. Así pues, para las **jornadas académicas presenciales** con períodos académicos regulares de

clase, por un fin de semana cada tres semanas (cada veintidós días) se contempla que, los cursantes asistirán los días viernes, con una duración de cinco horas clase.

- G. En lo que respecta a las **jornadas académicas de estudio autónomo**, como se aprecia en el Flujograma Operativo del Programa, el trabajo académico que el docente cumple en su hogar fuera del recinto universitario, constituye sin duda la parcela de mayor importancia en la modalidad de estudios. Corresponde aproximadamente al 80 % del tiempo previsto en el Programa. Esto significa que, las tareas de consulta, investigación y estudios de campo y los informes de las actividades programadas por los docentes, se elaboran y se presentan de acuerdo a un calendario debidamente anticipado.

5.3 Objetivos

General:

Mejorar la calidad del proceso educativo de los docentes del área de humanidades y ciencias sociales, mediante la consolidación y el perfeccionamiento de las competencias pedagógicas y de desempeño docente de los profesores de la DGB-SEV.

Específicos:

- a. Identificar los requerimientos de formación y profesionalización de los docentes en el trabajo en competencias.
- b. Desarrollar un Programa de Formación Docente para el manejo de las competencias en el salón de clase, el trabajo basado en problemas y la estrategia didáctica del desarrollo de proyectos integradores.
- c. Diseñar una estructura curricular fundamentada en los principios del enfoque por competencias.
- d. Implementar un proceso de seguimiento, control y evaluación, en el marco de la búsqueda de la calidad del servicio educativo que pretende esta propuesta.

5.4 Contenidos del Programa

La organización de los contenidos del programa se los ha establecido en tres fases, mismas que se distribuyen en sesiones de estudio presencial (escolarizado) y estudio autónomo (Ver cuadro 5.1)

Fase 1: La formación por competencias

1.1. Las Competencias Profesionales:

- Identificación de competencias
- Normalización de competencias
- Formación basada en competencias
- Certificación de competencias(Ver anexo 9)

1.2 Relación de las Competencias Laborales y la Competitividad.

1.3 Relación de las Normas de la Competencia y el Diseño Curricular.

1.4 Formulación de una Competencia:

- El contexto de realización de la competencia
- Los criterios de desempeño de las variables que caracterizan el nivel de competencia
- Sistematización de las Competencias Profesionales niveles de estudio.
- Las competencias generales
- Las competencias específicas
- Las competencias laborales

1.5 Exigencias metodológicas a considerar en el Desarrollo de competencias:

- La complejidad progresiva del aprendizaje
- Integración progresiva del aprendizaje
- Etapas del proceso de aprendizaje
- Incremento progresiva de la autonomía del estudiante
- La evolución de métodos de aprendizaje a métodos generalizadores del trabajo real

1.6 El Plano de Formación de Competencias:
Sistema de Ejes Curriculares del Proceso de Formación:

- Ejes de Formación Científico-Tecnológica.
- Ejes de Formación Integral, de Proyección Holística.
- El Plano de Formación de Competencias.

1.7 Rúbricas de evaluación bajo el enfoque en competencias.

Fase 2: El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

2.1 Estructuras del contenido y las actividades de aprendizaje.

2.2 La Correspondencia de Ejes Curriculares.

2.3 Proyección Metodológica de los Problemas. (Ver anexo 9)

- Desarrollo de Matriz de ABP
- Sistematización de Competencias, Contenidos y Experiencias de Aprendizaje.
- Sistematización de los Problemas por semestres estudio.

2.4 Rúbricas de evaluación del ABP de los estudiantes.

Fase 3: Los Proyectos Integradores

3.1 Aportes Psicopedagógicos de los Proyectos:

3.2 Tipos de Proyectos Integradores de Investigación y Producción

3.3 Planificación y organización de los Proyectos Integradores.

3.4 Criterios curriculares y metodológicos para desarrollar los proyectos:

- Formato de Planificación de un Proyecto Integrador.
- Sistemas de tareas principales que articulan el proyecto.

- Sistemas de tareas principales en función del proyecto.

3.5 Evaluación de los Proyectos Integradores (Ver anexo 9)

Figura 5.1 Flujo operativo del programa de formación docente

Fase 1: Jornadas Académicas Presenciales y Jornadas de Estudio Autónomo

1ra. Jornada presencial (viernes)	1ra. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)	2da. Jornada presencial (viernes)	2da. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)	3ra. Jornada presencial (viernes)	3ra. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)
Asesoría inicial y del sistema	Desarrollo de guías académicas	Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas	Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas
3/09/2010 (5 períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)	17/09/2010 (5 períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)	01/10/2010 (5 períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)

Fase 2: Jornadas Académicas Presenciales y Jornadas de Estudio Autónomo

4ta. Jornada presencia l (viernes)	4ta. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)	5ta. Jornada presencial (viernes)	5ta. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)	6ta. Jornada presencial (viernes)	6ta. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)
Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas	Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas	Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas
15/10/2010 (5 períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)	29/10/2010 (5períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)	12/11/2010 (5 períodos académicos de clase)	(15períodos de trabajo académico)

Fase 3: Jornadas Académicas Presenciales y Jornadas de Estudio Autónomo

7ma. Jornada presencial al (viernes)	7ma. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)	8va. Jornada presencial (viernes)	8va. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)	9na. Jornada presencial (viernes)	9na. Jornada de estudio autónomo (3 semanas)
Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas	Evaluación y asesoría	Desarrollo de guías académicas	Evaluación y asesoría	Evaluación y cierre del programa
26/11/2010 (5 períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)	10/12/2010 (5períodos académicos de clase)	(15 períodos de trabajo académico)	(5 períodos académicos de clase)	14/01/2011 (15períodos de trabajo académico)

Conforme se señala en el flujo operativo del programa de formación docente, la duración total del programa es de un semestre escolar, el cual consta de jornadas académicas presenciales y jornadas académicas de estudio autónomo, pero tutorizadas; periodo en cual los participantes desarrollan tareas de consulta, investigación y estudios de campo, cuyos informes de se elaboran y se presentan de acuerdo a un calendario debidamente establecido.

5.4.1 Organización de las guías de formación (Ver anexo 7 y 8)

1. Norma de competencia
 - 1.1. Elementos de competencia
 - 1.2 Componentes normativos
2. Diagrama de desarrollo
3. Unidades de aprendizaje
 - 3.1 Nombre de la unidad de aprendizaje
 - 3.1 .1. Tabla de saberes
 - 3.1.2 Cuadro de unidades de aprendizaje, resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación con su duración.
 - 3.1.3 planeación metodológica
 - 3.1.4 prescripción de medios
4. Tiempo máximo del módulo
5. Instrumentos de evaluación
6. Estándares de equipos, herramientas y materiales didácticos.
7. bibliografía del módulo

5.5 Evaluación

Para la evaluación del desarrollo del programa, además de la puesta en marcha del propio programa, se desarrollaron y aplicaron tres instrumentos:

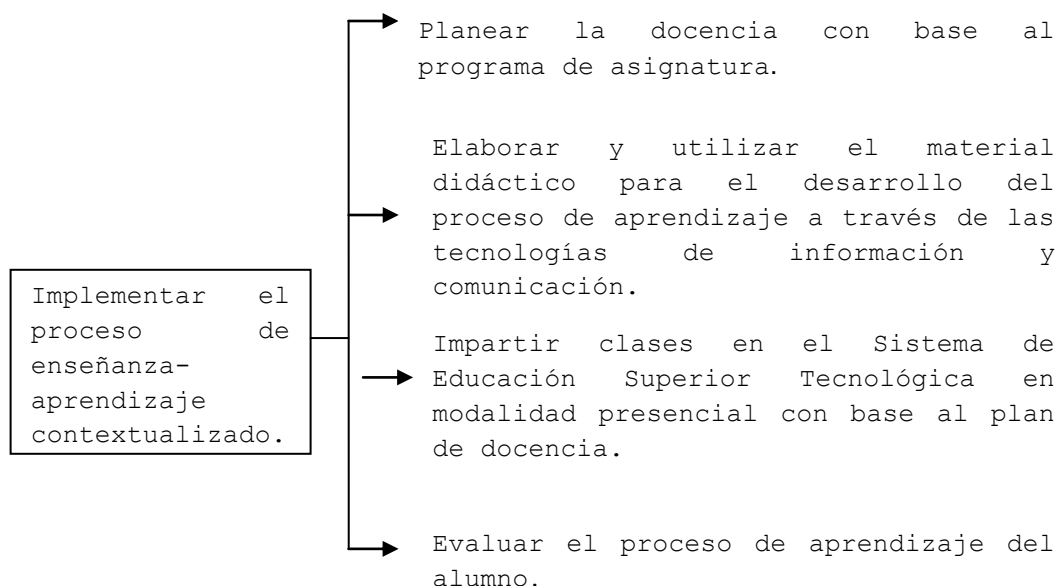
- Encuesta de satisfacción al personal docente que participó en este programa (ver anexo 10).

- Encuesta para evaluar el desempeño docente por parte de los estudiantes que son alumnos de los maestros antes mencionados (ver anexo 11).
- Instrumento para evaluar el dominio de competencia docente, contextualizado al presente programa; esto es, a los insumos, procedimientos y resultados.

Por la importancia del instrumento se hace una presentación del mismo en este informe:

I. Descripción del instrumento

Servir como referente para la evaluación y certificación de las personas que planean la docencia con base al programa de asignatura, elaboran y utilizan material didáctico para el desarrollo del proceso de aprendizaje, imparten clases y evalúan el proceso de aprendizaje del alumno con apoyo de las tecnologías de información y comunicación.



II. Unidad de Competencia: Implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de humanidades de la DGB-SEV.

III. Elemento de Competencia 1 de 4: Planear la docencia con base al programa de asignatura

La persona es competente cuando demuestra los siguientes Criterios de Evaluación:

PRODUCTOS:

P1. La instrumentación didáctica elaborada con base a los contenidos de la asignatura y el calendario escolar:

- ✓ Indica el nombre del departamento/área académica, el nombre de la asignatura y periodo escolar,
- ✓ Contiene el nombre y firma del docente,
- ✓ Incluye los objetivos de aprendizaje y los tiempos programados por unidad, congruentes y pertinentes con el objetivo de la asignatura,
- ✓ Especifica los temas y subtemas por unidad de acuerdo a los establecidos en el programa de estudios,
- ✓ Detalla las actividades del docente y actividades y productos de aprendizaje del alumno, acordes con el objetivo de aprendizaje de la asignatura y por unidad,
- ✓ Indica los materiales de apoyo y equipo requerido por unidad,
- ✓ Especifica las fuentes de información de acuerdo a la asignatura,
- ✓ Contiene el espacio para observaciones generales de la unidad,
- ✓ Contiene la ponderación de los criterios de evaluación para acreditar la unidad, de acuerdo a la normatividad de acreditación de programas de estudio vigente en la institución,
- ✓ Incluye la fecha de elaboración y fecha de entrega de la instrumentación, y
- ✓ Esta validado con el visto bueno de las autoridades académicas correspondientes, de acuerdo a la estructura de la institución.

P2. La planeación del curso elaborada con base al calendario escolar académico y al horario de la asignatura:

- ✓ Indica el área de la materia y periodo escolar,
- ✓ Contiene el nombre y firma del docente,
- ✓ Incluye el objetivo general y el desglose del contenido de la asignatura,
- ✓ Indica el nombre de la asignatura, grupo en que se va a impartir la asignatura, y el número de unidades,
- ✓ Contiene el seguimiento de la fecha programada contra la fecha real en el avance programático de la asignatura,
- ✓ Especifica las horas teóricas y horas prácticas, y los criterios de evaluación correspondientes para acreditar la unidad
- ✓ Incluye las fechas programadas para cada actividad y para la evaluación de la asignatura, y
- ✓ Esta validado con el visto bueno de las autoridades académicas correspondientes, de acuerdo a la estructura de la institución.

CONOCIMIENTOS

C1. Saber aplicar la normatividad de acreditación de programas de estudio vigente.

C2. Saber utilizar en el proceso educativo los siguientes medios de multimedia de las tecnologías de la información y la comunicación:

- Video
- Voz
- Datos

C3. Conocer los principios de las siguientes teorías del aprendizaje:

- Escuela activa
- Constructivismo
- Humanismo

C4. Comprender los principios de educación de jóvenes

C5. Conocer la normatividad de operación de la academia

C6. Saber aplicar las siguientes técnicas de aprendizaje:

- Expositiva
- Diálogo/discusión
- Demostración/ejecución
- Vivenciales
- Proyectos

ACTITUDES

A1. Orden:

- Cuando se presentan secuencial y lógicamente los temas y subtemas en las actividades de aprendizaje, conforme a la instrumentación didáctica validada.

IV. Elemento de Competencia 2 de 4: Elaborar y utilizar el material didáctico para el desarrollo del proceso de aprendizaje a través de las tecnologías de información y comunicación.

La persona es competente cuando demuestra los siguientes Criterios de Evaluación:

DESEMPEÑOS

D1.Revisa el funcionamiento y conexión del equipo electrónico:

- ✓ Antes de iniciar el uso del mismo:
- ✓ Verificando las condiciones de seguridad para el funcionamiento del equipo electrónico, y
- ✓ Asegurándose de que cuenta con conexión eléctrica y de datos.

D2. Opera los periféricos de los equipos electrónicos:

- ✓ Conectándolos al inicio de la clase en sus respectivas terminales y verificando su funcionamiento,
- ✓ Ajustando las funciones básicas del proyector electrónico, y
- ✓ De acuerdo a la planeación para el desarrollo de la clase.

D3. Busca información en motores de búsqueda en línea:

- ✓ Ingresando la dirección electrónica en la barra del navegador,
- ✓ Activando hipervínculos,
- ✓ Navegando hacia atrás y delante en las páginas visitadas,
- ✓ Ingresando una palabra-frase clave en la barra del buscador,
- ✓ Combinando criterios de selección en la búsqueda, y
- ✓ De acuerdo con el tema a desarrollar.

D4. Crea archivos electrónicos:

- ✓ Iniciando la aplicación en el sistema operativo,
- ✓ Capturando la información en el archivo de acuerdo con el material a elaborar, y
- ✓ Guardando el archivo en una unidad de almacenamiento.

D5. Elabora el formato del plan de clase con el procesador de texto:

- ✓ Configurando el tamaño de los márgenes de acuerdo con la información que contiene,
- ✓ Asignando el espacio interlineal entre párrafos y letras de acuerdo con los requerimientos de la información, y
- ✓ Aplicando las funciones de copiar, cortar y pegar de acuerdo con los requerimientos de la información que contiene

D6. Elabora el formato del material didáctico con presentador gráfico:

- ✓ Seleccionando el diseño y estilo de la diapositiva de acuerdo con los requerimientos del material didáctico a elaborar,
- ✓ Configurando su orientación de acuerdo con los requerimientos de elaboración, e
- ✓ Incluyendo transiciones entre las diapositivas de acuerdo con la secuencia del material didáctico.

D7. Elabora el formato de la lista de avance de resultado de las evaluaciones con la hoja de cálculo:

- ✓ Ajustando el tamaño de filas y columnas de acuerdo con los campos requeridos por el material a elaborar, e
- ✓ Incorporando fórmulas para realizar cálculos básicos entre celdas de acuerdo con los requerimientos del material a elaborar.

D8. Finaliza la utilización de los equipos electrónicos:

- ✓ Apagándolos y desconectando los periféricos de los mismos

PRODUCTOS

P1. La presentación electrónica elaborada con presentador gráfico:

- ✓ Está de acuerdo con las actividades determinadas en el plan de clase,
- ✓ Presenta imágenes de acuerdo con los temas de la clase, y
- ✓ Contiene elementos de audio y animaciones de acuerdo con la función del material y con el objetivo de la clase.

P2. La lista de avance de resultado de las evaluaciones elaborada con hoja de cálculo:

- ✓ Contiene columnas y filas configuradas de acuerdo a la cantidad de información a presentar,
- ✓ Incluye imágenes y títulos congruentes con la información contenida, y

- ✓ Muestra los nombres de los alumnos organizados en orden ascendente.

P3. El instrumento de evaluación del alumno elaborado con procesador de textos:

- ✓ Incluye instrucciones para su resolución congruentes con la evaluación a realizar,
- ✓ Está de acuerdo con el propósito y contenido de la unidad,
- ✓ Presenta columnas y filas de acuerdo con la evaluación a realizar, y
- ✓ Contiene encabezado, títulos e imágenes coherentes con la evaluación a realizar.

P4. El respaldo elaborado de los productos electrónicos:

- ✓ Incluye los archivos nombrados de acuerdo con la información que contiene cada uno de ellos,
- ✓ Contiene los archivos ordenados en una carpeta electrónica, y
- ✓ Se presenta en un dispositivo de almacenamiento extraíble.

CONOCIMIENTOS

C1. Medida de seguridad física de equipo electrónico

C2. Medidas correctivas básicas del funcionamiento del equipo electrónico.

V. Elemento de Competencia 3 de 4: Impartir clases en el Sistema de Educación Media Superior.

La persona es competente cuando demuestra los siguientes Criterios de Evaluación:

DESEMPEÑOS

D1. Realiza el encuadre al inicio del curso:

- ✓ De acuerdo con lo establecido en el programa de estudios,
- ✓ Conforme al objetivo y metodología determinados en el avance programático e instrumentación didáctica,
- ✓ Aplicando la evaluación diagnóstica al grupo,
- ✓ Exponiendo la presentación de la asignatura,
- ✓ Creando un ambiente participativo con los alumnos,
- ✓ Aclarando las expectativas del grupo de acuerdo a la asignatura,
- ✓ Acordando las reglas de operación y participación,
- ✓ Informando a los alumnos sobre la forma en que se evaluará su aprendizaje,
- ✓ Especificando los criterios y mecanismos de evaluación, las fechas y el lugar donde se aplicará,
- ✓ Especificando los instrumentos a utilizar, y
- ✓ Conduciendo al grupo para la formulación de compromisos de aplicación del aprendizaje.

D2. Guía clases:

- ✓ Desarrollando el contenido de los temas del plan de clase,
- ✓ Aplicando las técnicas de aprendizaje conforme al plan de clase,
- ✓ Manejando el lenguaje verbal y no verbal acorde con las características de los alumnos,
- ✓ Facilitando el aprendizaje del grupo de manera permanente durante la clase,
- ✓ Propiciando que los alumnos del grupo usen el equipo electrónico durante la clase,
- ✓ De acuerdo al objetivo del tema de la clase,
- ✓ Conforme con los acuerdos establecidos en el encuadre,
- ✓ De acuerdo con la dinámica de los alumnos,
- ✓ Manejando los equipos y materiales de apoyo didáctico conforme a sus instrucciones de uso y recomendaciones didácticas,

- ✓ Facilitando la realización de la síntesis de los contenidos temáticos desarrollados al final de la clase,
- ✓ Indicando el logro de los objetivos y orientando para el logro de los no alcanzados,
- ✓ Especificando la forma de medir el objetivo de la clase y la fecha de cumplimiento,
- ✓ Sugiriendo al grupo bibliografía y referencias electrónicas de reforzamiento de acuerdo con los temas de la clase, y
- ✓ Realizando el cierre de la clase con la participación del grupo

PRODUCTOS

P1. El plan de clase aplicado:

- ✓ Contiene el nombre y firma del docente,
- ✓ Incluye el objetivo de la unidad,
- ✓ Especifica el nombre de la asignatura, y el número de la clase,
- ✓ Indica el periodo de las clases y la fecha con base a los temas,
- ✓ Detalla el nombre y contenido de los temas de la clase y objetivos para cada uno,
- ✓ Contiene la explicación de las técnicas de aprendizaje para cada uno de los temas,
- ✓ Incluye la relación de los recursos materiales y estrategia de evaluación del grupo,
- ✓ Detalla las actividades que debe realizar el alumno,
- ✓ Incluye las fuentes de información de acuerdo a los temas de la unidad,
- ✓ Esta validado con el visto bueno de las autoridades académicas correspondientes, de acuerdo a la estructura de la institución.

P2. La información seleccionada de manera electrónica:

- ✓ Está de acuerdo con el propósito y con el tema de la clase,
- ✓ Incluye la referencia electrónica consultada, y
- ✓ Se presenta en un documento de procesador de textos.

CONOCIMIENTOS

- C1. Saber aplicar las técnicas de aprendizaje
- C2. Saber aplicar el proceso para diseñar la evaluación diagnóstica
- C3. Conocer las acciones a tomar con base a los resultados de la evaluación diagnóstica
- C4. Comprender el uso y dominio de los componentes del equipo electrónico

ACTITUDES

A1. Iniciativa:

- ✓ Cuando resuelve situaciones no previstas en la planeación de clase

A2. Equidad:

- ✓ Cuando trata con igualdad a los alumnos al acordar las reglas de operación y participación

A3. Respeto:

- ✓ Cuando se comunica con los alumnos utilizando los canales adecuados durante el encuadre del curso

A4. Orden:

- ✓ Cuando imparte los temas siguiendo la secuencia establecida en el plan de clase

A5. Tolerancia:

- ✓ Cuando maneja al grupo atendiendo las diferentes opiniones que se presentan al impartir la clase

A6. Amabilidad:

- ✓ Cuando da un trato cordial a los alumnos durante la impartición de la clase.

VI. Elemento de Competencia 4 de 4: Evaluar el proceso de aprendizaje del alumno

La persona es competente cuando demuestra los siguientes Criterios de Evaluación:

DESEMPEÑOS

D1. Aplica las evaluaciones diagnóstica, intermedia y final del aprendizaje:

- ✓ De acuerdo a las instrucciones de cada una,
- ✓ Utilizando los instrumentos de evaluación especificados, y
- ✓ Con base en los objetivos y criterios de evaluación establecidos para la asignatura.

PRODUCTOS

P1. El reporte de avance de resultados de las evaluaciones requisitado:

- ✓ Está en el formato establecido por el departamento/área académica,
- ✓ Especifica el nombre de los alumnos y la calificación parcial obtenida por cada uno,
- ✓ Contiene el análisis de los instrumentos de evaluación,
- ✓ Incluye recomendaciones para el rediseño y reestructuración de las técnicas didácticas con base al índice de reprobación,
- ✓ Contiene recomendaciones de estrategias remediales al área académica de acuerdo a los índices de reprobación.

P2. El informe final de la asignatura requisitado:

- ✓ Incluye la información de acuerdo al formato establecido por el departamento/área académica,
- ✓ Contiene recomendaciones en su caso para la reestructuración de los contenidos de la materia, e
- ✓ Incluye la antología de la asignatura, unidad por unidad.

P3. Los instrumentos de evaluación aplicados.

- ✓ Incluyen los datos generales establecidos por el departamento/área académica,
- ✓ Son el resultado de los pares académicos,
- ✓ Están diseñados de acuerdo a una pedagogía cuadrisectorial.
- ✓ Contienen reactivos diseñados y validados a partir del contenido temático de la asignatura, e
- ✓ Incluye reactivos ponderados con relación a su grado de complejidad.

CONOCIMIENTOS

C1. Conocer las técnicas y tipos de Instrumentos de evaluación.

ACTITUDES

A1. Imparcial:

“Cuando aplica sin distinción los criterios de evaluación establecidos.

5.6 Alcance y limitaciones

La propuesta pedagógica presentada no pretende ser un solucionario que responda a toda la problemática del ejercicio docente, ni una camisa de fuerza que no permita enriquecer y ampliar el debate. Es un programa elaborado para ayudar a ser frente a las necesidades de formación que tienen los docentes, de modo particular los que laboran en el área de Humanidades y Ciencias Sociales, aunque no está reducido solo a ellos, en pro de una educación que responda tanto al desarrollo técnico-científico, a las demandas empresariales, pero también a la formación socio cultural de los miembros de la sociedad.

La presente propuesta curricular aborda tres componentes o ejes básicos transdisciplinares, el científico-investigativo, la formación humana y la vinculación con la colectividad. Esta elemental lógica no toma en cuenta toda la realidad en la cual se formula o se intenta explicar o aplicar y, menos aún, la dirección, sentido y

alcance de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y de la economía.

Es una propuesta que busca, en cuanto alcance y limitación, contribuir a la construcción de una:

- Educación para el desarrollo humano.-
Prioriza el desarrollo de todas las potencialidades y capacidades (cognitivas y formativas) de los actores del proceso: estudiantes, docentes, administradores y padres; otorgando a los programas de estudio, el papel instrumental que les corresponde en el trabajo escolar.
- Educación para el trabajo y la producción.-
La nueva educación vincula la teoría, la práctica y la investigación; que cambia radicalmente el proceso de aprendizaje en el aula. En este sentido, propone el papel central de la experiencia, como visión de un currículo interdisciplinario, integrador del contexto social y la práctica, como la investigación, como medio de potenciar la teoría.
- Educación en valores.-
La práctica de la democracia, la justicia y la paz, son fines indispensables para la práctica ciudadana del estudiante. La autonomía pedagógica de los centros educativos, permite llegar a consensos sobre los valores y actitudes a cultivarse, como parte esencial de la formación del educando.
En este ámbito la espiritualidad y la trascendentalidad del ser humano, constituyen la esencia misma de la nueva educación. Las posiciones que descuidaron y hasta atrofiaron esta dimensión de la persona humana, terminaron auspiciando la acumulación del poder, el relativismo moral y el individualismo utilitarista.
- Relación escuela-comunidad.-
Considera que la fuente primigenia del currículo escolar, se encuentra en la vida de la comunidad, sus problemas, realidades y aspiraciones. La

nueva meta de la educación consiste en incorporar al sujeto, al conocimiento y a la transformación de la sociedad, que es el objeto de estudio.

- Interaprendizaje.-
El cambio de modelo implica la alteración de las relaciones entre docente y educando, basadas en el autoritarismo y la imposición, para pasar a un proceso democrático.
- Reconocimiento y atención a las diferencias individuales y la educación Inclusiva.-
Superando la vieja educación que intenta encasillar a todos los estudiantes en una misma metodología y que parte del supuesto falso, que todos aprenden del mismo modo, al mismo tiempo, en las mismas condiciones y disponen de iguales capacidades. Esto supone, innovar la práctica profesional, la organización y la gestión del docente, como respuesta al requerimiento de todos, en cuanto al reconocimiento de sus derechos educativos y de integración a la vida social y del trabajo en condiciones aceptables.

La puesta en marcha de la propuesta se centró en el acompañamiento de los docentes que participaron de ella, recibiendo toda la atención individual y la ayuda que requerían.

Las sesiones de trabajo constan de tres momentos los cuales se cumplieron para obtener éxito en las mismas. Estos momentos son:

- Orientación inicial.- Este momento abarca desde el saludo, la motivación inicial para que sienta deseos y placer de trabajar, hasta la orientación de la tarea que va a resolver y sus expectativas.
- Desarrollo de la tarea.- Este momento comienza cuando el participante ya orientado se enfrenta en la búsqueda de la solución de la tarea. Es aquí cuando se aplicó los diferentes niveles de ayuda si así se requiere.
- Conclusión y valoración de la sesión de trabajo.- En este momento, se incluye la conversación final sobre la tarea realizada y los éxitos obtenidos,

dejándolos motivados para próximas sesiones de trabajo.

CONCLUSIONES

El análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes así como a los docentes y directivos permite visualizar una exhortación latente, la conversión curricular hacia la RIEMS, misma que parte de la evaluación del modelo epistemológico y didáctico que detentan los profesores del nivel medio superior. Evaluación que exhorta a la acción, la cual conlleva a la formación y actualización docente. La migración hacia estrategias de enseñanza-aprendizaje mucho más dinámicas, centradas en el alumno y en los procesos de aprendizajes, concebidas como parte de una formación integral, genera una participación activa de los discentes.

La idea de la educación integral ratifica la construcción de una propuesta de formación docente que ayude a los maestros a distanciarse de prácticas educativas tradicionales que consideran al estudiante objeto y no sujeto de los procesos educativos, reflejándose estos hechos en bajos niveles de participación, desvinculación afectiva hacia el conocimiento, los procesos, la colectividad y el entorno, sentimientos de compulsión al ámbito educativo, carencia de empatía al interior de los grupos.

El diagnóstico realizado permitió identificar las fortalezas, potencialidades y debilidades que caracterizaran el estado actual de la preparación metodológica de los maestros de nivel medio superior en el contexto y marco de la RIEMS. Las prácticas analizadas se hallan distantes de las sugeridas para el nivel medio superior, que deberían girar en torno a metodologías nuevas, activas y lúdicas que involucren a los estudiantes en actividades constructivas que respondan a sus necesidades personales y sociales.

El abanico de interrogantes abierto en el planteamiento del problema encontró respuesta desde diversos ángulos, tanto desde los resultados de las encuestas aplicadas como desde la construcción del marco teórico de la presente investigación. Respuesta que se vio plasmada

en el diseño e implementación de un Programa de Formación Docente bajo el enfoque en competencias, problemas y proyectos, para los maestros de la DGB-SEV, contextualizado para el área de Humanidades y Ciencias Sociales.

La aplicación de la propuesta pedagógica así como su evaluación, evidenció el dinamismo del trabajo en competencias, problemas y proyectos, que más allá de ser el enfoque sobre el cual se asienta la Reforma Integral de la Educación Media Superior, es una metodología de trabajo que activa la participación de los estudiantes y potencializa y diversifica la identidad y perfil del docente.

El avance de las ciencias pedagógicas y sociales en general, impone una apertura con criterio científico, a recoger los aportes de las corrientes, teorías y vertientes, que permitan elaborar propuestas coherentes y razonables de elevada calidad educativa. Más aún, propuestas educativas con visión transdisciplinar e intercultural, que consideren las categorías axiológicas como eje transversal de la formación humana, social, política, ideológica y científica de las nuevas generaciones. Razón por la cual el educador debe contar con una formación que le permitan hacer amplias y precisas lecturas de los contextos en los que se desempeña.

Este nuevo enfoque sobre el que se asienta la RIEMS requiere de maestros que además poseer un amplio dominio de las asignaturas que se va a enseñar concebidas no como conjunto de conocimientos aislados y acabados, sino que forman parte de un todo, que se construye de manera constante y responda a los planteamientos expuestos, que sea capaz de diseñar y ejecutar prácticas educativas pertinentes, tanto al contexto socio-cultural como al grupo concreto de alumnos a cargo, con referencia a la realidad social y educativa, así como insertarse en una perspectiva de formación permanente; que sistemáticamente actualiza, amplía y profundiza sus conocimientos de las ciencias afines a su labor, junto con aquellas que le permiten enriquecer su acervo cultural general integral, para

desenvolverse en su profesión cada vez con mayor profesionalidad.

RECOMENDACIONES

Una vez aplicado la propuesta, evaluada y retroalimentada, se recomienda:

1.- Generalizar esta propuesta pedagógica a partir del próximo curso en todos centros educativos dependientes de la DGB SEV, documentando los resultados, que permita su divulgación en algún evento o revista científica relacionada con la temática e incluyendo otras tantas propuestas generadas.

2.- Aplicar los resultados de esta investigación en las otras áreas propedéuticas de los centros educativos que prestaron su contingente para la realización de esta investigación

Se puede intuir que dadas las condiciones necesarias de voluntad y compromiso por parte de los próximos docentes que hagan suya esta propuesta, se aseguraría un número mayor de docentes comprometidos con su triple misión educadora, docente e investigadora. Un profesorado capaz de enganchar a los estudiantes al placer del conocimiento, y de hacerles vivir la escuela como un espacio para enseñar y aprender, para conocer y a hacer, convivir y a ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Albarrán Vázquez, Mario y ESCOBAR Valenzuela, Gustavo, Método de Investigación: El conocimiento, la ciencia y el proceso de investigación, México, Publicaciones cultural.2004

Álvarez, Manuel M. Docencia y praxis de vida. Educación y Desarrollo. Prelío. Quito. 2006.

Armas A., José. La Planificación Curricular. Curso Básico para Formación de Profesores. Instituto Superior de Pedagogía Universitario. México. 2003.

Baena Paz, Guillermina, Metodología de la Investigación, México, Grupo Editorial Patria.2007

Carretero, Mario. Constructivismo y Educación. AIQUE DIDACTICA. 2000

Castells y E. De Ipola, Epistemología y ciencias sociales. Lima, Ediciones Contemporáneas.2007

Coll, César. ¿Qué es el constructivismo?, ed. Magisterio: Argentina; Colección Magisterio Uno. 1997

Cortijo Jacomino, Aprendizaje para Investigar- Crear. Editorial Klendarios. Quito. 2002

Cortijo Jacomino, Teoría Curricular, Módulo de estudio, PUCE, Quito. 2004.

Garza Mercado, Ario, Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, México, 6 ed., El Colegio de México.2002

Díaz Barriga, Frida. Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular: Hacia una propuesta integral. Revista Tecnológica y Comunicación Educativa. No. 21. Marzo. México. 1993.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una

interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.

Gimeno Sacristán, j. y a. Pérez Gómez, La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid. 1999

González, Maura, Viviana y otros. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1995.

Harlen W. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Morata, 2005

Hernández, Roberto, et al Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill.2006.

Imbernon, F. La formación del profesorado. Papeles de pedagogía. PAIDOS. 2005

María de Allende Carlos, Morones Díaz Guillermo. Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. México. ANUIES. 2006

Pansza González, Margarita. Opción Crítica en la Didáctica. Revista Perfil Educativo. No 57 - 58. Julio / Diciembre. UNAM. México. 1992.

Perrenoud Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona: Graó, biblioteca de aula No. 196. 2004.

Piaget, J. La Epistemología de las relaciones interdisciplinarias (contenido en el volumen: el mecanismo del desarrollo mental). Madrid. 1975.

Popkewitz, TH.S. Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Servei de publicacions de la Universitat de Valencia. España.2006

Porlan Ariza, Rafael. La Dialéctica de las Ciencias. Revista Enseñanza de las Ciencias. España. 1993.

Posner, George J. Análisis del Currículo. Editorial McGraw-Hill. Bogotá. 2001.

SSánchez Aviña, José Guadalupe El proceso de la investigación de tesis, 2ª edición. Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, 2006.

SEMS-SEP. Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. 2008

Tena Suck, Edgar Antonio y TURNBUL Plaza, Bernardo Manual de investigación experimental, México, Plaza y Valdés-UIA, 2004.

Tolbar, Ralph. Principios del Currículo. Troquel Bueno Aires.2007.

Zorrilla Arena, Santiago Introducción a la Metodología de la Investigación, México, Aguilar León y Cal Editores. 1998.

Stenhouse L. La investigación como base de la enseñanza. Morata.1998.

Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículo, en antología Maestría Docencia para Bachillerato. Escuela Normal Superior Dr. Manuel Suárez Trujillo.1999.

Weissman, Hilda. (1994). Didáctica de las Ciencias Naturales ed. Paidós. Bs.As.

ANEXOS

ANEXO 1 FORMATO N°1 (DOCENTE) PILOTO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION
EDUCATIVA**

FORMACION DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

La siguiente encuesta tiene como objetivo encontrar algunos indicadores que muestren información sobre el tema que se investiga, por lo que se les pide, conteste con honestidad las siguientes preguntas:

**ENCUESTA DE ESTUDIO SOBRE DE LA FORMACION Y PRACTICA
DOCENTE**

**MAESTROS
ESCALA**

1: SI 2: PARCIALMENTE 3: NO

AMBITO	DOCENCIA	VALORACION
INDICADOR: POLITICA INSTITUCIONAL.		

1- ¿Conoce usted los aspectos que contempla la RIEMS DGB SEV? ingreso de docentes en la DGB?

2- ¿Conoce lo que implica trabajar en educación bajo el enfoque en competencias?

3.- ¿Considera usted urgente y prioritario una formación docente contextualizada en el enfoque en competencias?

4.- ¿Como maestro considera necesaria la formación docente de cara a la

profesionalización de la docencia?

5.- ¿Ha cursado el PROFORDEMS?

AMBITO DOCENCIA

INDICADOR: FORMACION y DESEMPEÑO DOCENTE

6.- ¿Considera importante para mejorar el proceso educativo establecer una relación entre bloques temáticos, secuencia didáctica, estilos de enseñanza y estrategias de aprendizajes?

7.- ¿Le gustaría desarrollar la secuencia didáctica empleando recursos teórico-prácticos que involucre el manejo de las TIC's?

8.- ¿Qué factores considera que influyen en el bajo desarrollo académico de las materias del área de humanidades y ciencias sociales?

9.- ¿Se ha capacitado en el manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje?

11.- ¿Se actualiza continuamente en su formación docente?

12.- ¿Considera que los docentes están capacitados para el ejercicio docente?

13.- ¿Tiene conocimiento acerca del enfoque centrado en el aprendizaje?

14.- ¿Indica a los alumnos los pasos necesarios para el diseño y la utilización de los recursos didácticos?

15.- ¿Considera que existe relación entre el uso de estrategias de enseñanza y el índice de reprobación?

16.- ¿Ha desarrollado recursos didácticos teórico-prácticos desde la perspectiva del enfoque centrado en el aprendizaje?

ANEXO 2 **FORMATO 2 (ESTUDIANTES) PILOTO**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION
EDUCATIVA**

FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

La siguiente encuesta tiene como objetivo identificar algunos aspectos importantes de la función docente, por lo que te solicito contestes honestamente las siguientes preguntas, marcando la respuesta que consideres correcta:

1.) ¿Tú maestro es claro en su exposición al impartir su clase?:

a) Siempre_____ b) En muy pocas ocasiones_____ c) La mayoría de las veces ____ d) Nunca_____

2.) ¿Domina los contenidos de la asignatura de forma eficiente?:

a) Regularmente_____ b) Siempre_____ c) En algunas ocasiones_____ d) Nunca _____

3.) ¿Utiliza recursos didácticos como láminas, acetatos, diapositivas, laboratorio, etc., en el desarrollo de su clase?:

a) Siempre_____ b) Nunca_____ c) Poco_____ d) Regularmente_____

4.) ¿Relaciona los contenidos estudiados con aspectos de tu vida diaria?:

a) Nunca_____ b) En algunas ocasiones_____ c) Siempre_____ d) Regularmente_____

5.) ¿Qué factores consideras que influyen en la reprobación de las materias del Área de Humanidades y Ciencias Sociales?: (enuméralos en orden ascendente de acuerdo a tu criterio)

La complejidad de la asignatura _____
La forma en la enseñanza _____
El manejo de los contenidos _____
El uso de estrategias de enseñanza _____
La formación profesional del maestro _____
La falta de actividad experimental _____
La poca relación con el medio _____
La técnica de estudio que utilizas _____
La poca motivación _____
Tú desinterés por la asignatura _____
El no uso de material didáctico _____
La falta de planeación de la clase _____
La forma de evaluar de tu maestro _____
Otro (especificalo) _____

6.) La evaluación tu maestro la efectúa considerando:
(puedes marcar más de una respuesta)

- a) examen _____
- b) trabajo efectuado diariamente _____
- c) las tareas,
- d) la asistencia,
- e) la puntualidad,
- f) el trabajo experimental _____
- g) Participación individual _____
- h) Trabajo en equipos _____
- i) Otras
(¿Cuáles): _____

7.) ¿Realizan investigación bibliográfica para desarrollar algún tema?:

a) Regularmente_____ b) Siempre _____ c) En algunas ocasiones_____ d) Nunca_____

8.) Del listado siguiente, marcar las formas más comunes con la cuales tú profesor imparte su clase: (puedes marcar más de una respuesta y ordénalas jerárquicamente)

- a) Expositiva_____
- b) Efectuando ejercicios_____
- c) Realizando experiencias en el laboratorio_____
- d) Leyendo el libro de texto o sus notas_____
- e) Permitiendo el diálogo entre él y los alumnos_____
- f) Involucrando a todos en su actividad_____
- g) Planifica adecuadamente su clase (objetivos y metas que persigue)_____
- h) Improvisa la clase_____
- i) Utiliza estrategias que facilitan la enseñanza_____
- j) Utiliza _____ siempre actividades grupales_____
- k) Te _____ planifica _____ estrategias de aprendizaje:_____
- l) Otras formas (¿cuáles?)_____

9.) El tiempo aproximado que empleas en la semana para estudiar esta asignatura es:

a) Una hora_____ b) 30 minutos_____ c) Ninguno_____ d) 15 minutos_____ e) Otro_____

10.) ¿Consideras que la formación profesional de tu maestro influye en la forma en la que te enseña?

a) Notablemente_____ b) poco_____ c) regularmente_____ d) No influye_____

11.) ¿El trabajo de enseñanza de tu profesor lo consideras? : (Puedes marcar más de una opción)

- a) Monótono_____
- b) Expositivo_____

- c) Dinámico_____
- d) Repetitivo_____
- e) Divertido_____
- f) Atractivo_____
- g) Aburrido_____
- h) Sin interés_____
- i) otro_____

12.) ¿Qué experiencia obtienes después de una clase de humanidades? :

- a) Un conocimiento que hay que memorizar y sin aplicación alguna_____
- b) Una visión diferente del mundo_____
- c) Un conocimiento aplicado a la solución de problemas de tu entorno._____
- d) Un conocimiento sin relación con otras asignaturas._____

ANEXO 3 FORMATO N°3 (DIRECTIVOS) PILOTO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION
EDUCATIVA**

FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

La siguiente encuesta tiene como objetivo encontrar algunos indicadores que muestren información sobre el tema que se investiga, por lo que se les pide, conteste con honestidad las siguientes preguntas:

ENCUESTA DE ESTUDIO SOBRE DE LA FORMACION Y PRACTICA DOCENTE

DIRECTIVOS

1.- ¿Considera que la formación profesional del maestro influye en la forma en que los docentes imparten la clase?

1: si _____ 2: parcialmente _____ 3: no _____

2.- ¿La falta de cuál de los factores mencionados considera usted que influyen más en una baja práctica docente y elevan el índice de desmotivación de los estudiantes)

- Exposición de los alumnos
- Planificación adecuada de la clase _____
- Exposición del maestro
- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes _____
- Vinculación teoría-práctica _____
- Otro(¿Cuál?) _____

3.- ¿Desde la perspectiva de los estudiantes, qué factores consideras que influyen en el poco gusto por las materias del Área de Humanidades y Ciencias Sociales?

- Poca motivación_____
- La forma de evaluar del maestro_____
- La no utilización de materiales didácticos_____
- La falta de planeación_____
- La complejidad de la asignatura_____

Otros

4 ¿Según el programa de estudio, cual es la evaluación que más frecuentemente usan los maestros?

- Participación grupal_____
- Participación Individual_____
- Puntualidad_____
- Asistencia_____
- Tareas_____
- Trabajo diario en clase_____
- Examen_____
- Otros

5.- ¿Considera usted que los docentes deben emplear diversidad de estrategias de aprendizaje relacionadas con los bloques temáticos de la asignatura?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

6.- ¿Considera usted que sus docentes necesitan una formación contextualizada en competencias?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

7.- ¿Considera usted que los docentes mejorarían sus prácticas educativas con una propuesta de formación contextualizada?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

8.- ¿Considera usted que la formación contextualizada se vería reflejada en la mejora de la calidad del docente de la institución?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

9.- ¿Establecería un espacio académico para llevar a cabo una formación contextualizada con los docentes?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

ANEXO 4 FORMATO N° 4 (DOCENTE) FINAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION
EDUCATIVA**

FORMACION DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

La siguiente encuesta tiene como objetivo encontrar algunos indicadores que muestren información sobre el tema que se investiga, por lo que se les pide, conteste con honestidad las siguientes preguntas:

**ENCUESTA DE ESTUDIO SOBRE DE LA FORMACION, Y PRACTICA
DOCENTE**

MAESTROS

ESCALA

1: SI 2: PARCIALMENTE 3: NO

AMBITO	DOCENCIA	VALORACIÓN
INDICADOR: POLITICA INSTITUCIONAL.		

1.- ¿Conoce usted los aspectos que contempla la RIEMS DGB SEV? ingreso de docentes en la DGB?

2- ¿Conoce lo que implica trabajar en educación bajo el enfoque en competencias?

3.- ¿Considera usted urgente y prioritario una formación docente contextualizada en el enfoque en competencias?

4.- ¿Como maestro considera necesaria la formación docente de cara a la profesionalización de la docencia?

5.- ¿Ha cursado el PROFORDEMS?

AMBITO DOCENCIA

INDICADOR: FORMACION y DESEMPEÑO DOCENTE

6.- ¿Considera importante para mejorar el proceso educativo establecer una relación entre bloques temáticos, secuencia didáctica, estilos de enseñanza y estrategias de aprendizajes?

7.- ¿Le gustaría desarrollar la secuencia didáctica empleando recursos teórico-prácticos que involucre el manejo de las TIC's?

8.- ¿Qué factores de los enlistados, considera que influyen en el bajo desarrollo académico de las materias del área de humanidades y ciencias sociales?

- Desinterés de los alumnos por las materias_____
- La complejidad de la asignatura_____
- La motivación del docente_____
- La poca relación de la asignatura con la realidad_____
- Otros
¿Cuáles?_____

ANEXO 5 FORMATO 5 (ESTUDIANTES) FINAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION
EDUCATIVA

FORMACION DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

La siguiente encuesta tiene como objetivo identificar algunos aspectos importantes de la función docente, por lo que te solicito contestes honestamente las siguientes preguntas, marcando la respuesta que consideres correcta:

ESTUDIANTES

1) ¿Los docentes relacionan los contenidos estudiados con aspectos de la vida diaria?

- 1: nunca _____
- 2: en algunas ocasiones _____
- 3: regularmente _____
- 4: siempre _____

2.) ¿Qué factores considera usted que influyen en el poco interés de los discentes en la generación de nuevos conocimientos?

- La complejidad de la materia _____
- La forma de enseñanza _____
- La falta de planeación _____
- El manejo de los contenidos por el docente _____
- La formación del docente _____
- La forma de evaluar del docente _____
- El poco gusto por el conocimiento _____
- El no uso de recursos didácticos _____

- Otros

¿Cuáles? _____

3.) ¿Realizan actividades de investigación, solución de problemas y desarrollo de proyectos propuestos por el docente?

- 1: nunca _____
 2: en algunas ocasiones _____
 3: regularmente _____
 4: siempre _____

4.) La evaluación del aprendizaje tu maestro la efectúa considerando:

- Asistencia _____
 - Puntualidad _____
 - Tareas _____
 - Actividades teórico-prácticas _____
 - Participación grupal _____
 - Participación individual _____
 - Trabajo diario _____
 - Examen _____
 - Otros
- ¿Cuáles? _____

5.) Del listado siguiente, marca las formas más comunes con las cuales tu profesor imparte su clase: (puedes marcar más de una respuesta y ordenarlas jerárquicamente)

Improvisa la clase _____

Lectura de textos_____

Clases planificadas_____

Expositiva_____

Involucra a los alumnos_____

Dialogo con los estudiantes_____

Desarrollo de ejercicios_____

Utiliza diversas estrategias de enseñanza_____

Otros

(Especifícalo)_____

6.) ¿El método (trabajo) de enseñanza de tu profesor lo consideras?

- Dinámico_____

- Monótono_____

- Repetitivo_____

- Aburrido_____

- Expositivo_____

- Atractivo_____

- Divertido_____

- Sin interés_____

- Otras

(¿Cuáles):_____

ANEXO 6 FORMATO N°6 (DIRECTIVOS) FINAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION
EDUCATIVA**

FORMACION DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

La siguiente encuesta tiene como objetivo encontrar algunos indicadores que muestren información sobre el tema que se investiga, por lo que se les pide, conteste con honestidad las siguientes preguntas:

**ENCUESTA DE ESTUDIO SOBRE DE LA FORMACION Y PRACTICA
DOCENTE**

DIRECTIVOS

1.- ¿Considera que la formación profesional del maestro influye en la forma en que los docentes imparten la clase?

1: si _____ 2: parcialmente _____ 3: no _____

2.- ¿La falta de cuál de los factores mencionados considera usted que influyen más en una baja práctica docente y elevan el índice de desmotivación de los estudiantes)

- Exposición de los alumnos
- Planificación adecuada de la clase _____
- Exposición del maestro

- Evaluación del aprendizaje de los estudiantes_____
- Vinculación teoría-práctica_____
- Otro(¿Cuál?)_____

3.- ¿Desde la perspectiva de los estudiantes, qué factores consideras que influyen en el poco gusto por las materias del Área de Humanidades y Ciencias Sociales?

- Poca motivación_____
- La forma de evaluar del maestro_____
- La no utilización de materiales didácticos_____
- La falta de planeación_____
- La complejidad de la asignatura_____

Otros

4 ¿Según el programa de estudio, cual es la evaluación que más frecuentemente usan los maestros?

- Participación grupal_____
- Participación Individual_____
- Puntualidad_____
- Asistencia_____
- Tareas_____
- Trabajo diario en clase_____
- Examen_____
- Otros

5.- ¿Considera usted que los docentes deben emplear diversidad de estrategias de aprendizaje relacionadas con los bloques temáticos de la asignatura?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

6.- ¿Considera usted que sus docentes necesitan una formación contextualizada en competencias?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

7.- ¿Considera usted que los docentes mejorarían sus prácticas educativas con una propuesta de formación contextualizada?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

8.- ¿Considera usted que la formación contextualizada se vería reflejada en la mejora de la calidad del docente de la institución?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

9.- ¿Establecería un espacio académico para llevar a cabo una formación contextualizada con los docentes?

1: si _____ 2: parcialmente_____ 3: no_____

Anexo 7

CUADRO RESUMEN ESTRUCTURA CURRICULAR
Nombre de la Estructura Curricular: _____

TIPO DE MÓDULO	NOMBRE MÓDULOS	UNIDADES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE EAE	TIEMPOS
	TOTAL HORAS			
	TOTAL HORAS			
	TOTAL HORAS			

TOTAL HORAS	
TOTAL HORAS	
TOTAL HORAS ETAPA	
TOTAL HORAS DE LA	

**TABLA DE
SABERES**

UNIDAD DE APRENDIZAJE:		
SABER Conceptos, principios, Hechos, teorías	SABER-HACER Procedimientos cognitivos y motrices	SER Actitudes y Valores

--	--	--

RESULTADOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

UNIDAD DE APRENDIZAJE:
MODALIDAD DE FORMACIÓN:

Resultados de Aprendizaje	Actividades de Enseñanza- Aprendizaje- Evaluación	Duración de cada actividad
TOTAL HORAS DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE		

PLANEACIÓN METODOLÓGICA DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE-EVALUACIÓN

Módulo de Formación:	Dura	_____	H
Unidad de Aprendizaje:	Dura	_____	H
Modalidad de Formación:			
Actividad de E-A-E:	Dura		H

CONTENIDOS: SABER, SABER- HACER, SER	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	TÉCNICAS E INSTRUMENT	ESTRATEGIAS METODOLÓGICA S
			TÉCNICA: INSTRUMENTO:	INSTRUCTOR: ALUMNO:

ESCENARIOS AMBIENTES APRENDIZAJE	O DE
MEDIOS	

LISTA DE VERIFICACIÓN METODOLÓGICA Y TÉCNICA DE LOS PRODUCTOS DE DISEÑO CURRICULAR

MÓDULO DE FORMACIÓN

REGIONAL: CENTRO: NOMBRE:

TIPO DE MÓDULO: Básico Transversal Específico

PRESENTACIÓN GENERAL

N°	El Módulo de Formación contiene:	CUMPLE		OBSERVACIONES
		S	NO	
1	Portada?			
2	Control del Documento?			
3	Tabla de Contenido?			
4	Presentación?			

AJUSTES REQUERIDOS:

Sistema Gestión de la Calidad

	ASPECTOS A REVISAR	S	N	AJUSTES	CONCERTACIÓN
	<input type="checkbox"/> ¿Las actividades de enseñanza-aprendizaje-				
	<input type="checkbox"/> ¿Los enunciados de las actividades están redactados con verbo en infinitivo;				
	<input type="checkbox"/> ¿Los enunciados de las actividades denotan acciones				
	<input type="checkbox"/> ¿Las actividades planeadas permiten el logro de los				
9	CONTENIDOS				
	<input type="checkbox"/> ¿Se especifican los contenidos: Saber, Saber Hacer				
1	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
0	<input type="checkbox"/> ¿Indican los logros que deben alcanzar los alumnos				
	<input type="checkbox"/> ¿Están redactados en tercera persona del				
1	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE				
1	<input type="checkbox"/> ¿Son agrupadas por desempeño, producto y por				
	<input type="checkbox"/> ¿Denotan la integralidad de				
	<input type="checkbox"/> ¿Son suficientes para garantizar el logro de cada				
	<input type="checkbox"/> ¿Tienen relación con las evidencias requeridas por la				
1	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE				
2	<input type="checkbox"/> ¿Están seleccionadas las				
	<input type="checkbox"/> ¿Son coherentes con los contenidos, los logros de				

	<input type="checkbox"/> ¿Están seleccionados los instrumentos de evaluación?				
--	---	--	--	--	--

Sistema Gestión de la Calidad

	ASPECTOS A REVISAR	S	N	AJUSTES	CONCERTACIÓN
1	ESTRATEGIAS				
3	<input type="checkbox"/> ¿Están planteadas las correspondientes a la acción				
	<input type="checkbox"/> ¿Están planteadas las correspondientes a la acción				
	<input type="checkbox"/> ¿Son adecuadas para el desarrollo de cada actividad				
1	AMBIENTES DE APRENDIZAJE				
4	<input type="checkbox"/> Se describen los espacios físicos donde se				
1	MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS EDUCATIVOS				
5	<input type="checkbox"/> Se seleccionan y prescriben los medios y recursos				
1	TIEMPOS				
6	<input type="checkbox"/> ¿Se determinan los tiempos máximos para cada actividad, teniendo en cuenta el				
	<input type="checkbox"/> ¿La sumatoria de los tiempos de las actividades				
	<input type="checkbox"/> ¿La sumatoria de los tiempos de las unidades corresponden				
1	PERFIL DEL INSTRUCTOR				
7	<input type="checkbox"/> ¿Describe las competencias técnicas y pedagógicas				
1	GUIA DE APRENDIZAJE				
8	La guía identifica:				
	<input type="checkbox"/> ¿La estructura curricular?				

<input type="checkbox"/>	¿Módulo de Formación?				
<input type="checkbox"/>	¿Unidad de aprendizaje?				
<input type="checkbox"/>	¿Actividad de Enseñanza-				

	ASPECTOS A REVISAR	S	N	AJUSTES	CONCERTACIÓN
	<input type="checkbox"/> ¿La Introducción motiva, interesa y ubica al alumno				
	Las actividades y estrategias de aprendizaje:				
	<input type="checkbox"/> ¿Están organizadas de forma coherente y ordenada?				
	<input type="checkbox"/> ¿Están orientadas hacia el logro de los resultados del aprendizaje?				
	<input type="checkbox"/> ¿Proponen experiencias concretas de aprendizaje?				
	En la evaluación tiene en cuenta:				
	<input type="checkbox"/> ¿Criterios de evaluación?}				
	<input type="checkbox"/> ¿Evidencias de				
	¿Define los medios y recursos didácticos requeridos para el				
	¿Referencia la bibliografía para ampliar los conocimientos				
	¿Presenta el glosario sobre la terminología técnica requerida				
1	ESTÁNDARES DE				
9	MÁQUINAS, EQUIPOS,				
	Se lista el tipo de máquinas y equipos. Tiempos de				
	Herramientas				
	Número de alumnos				

	Materiales				
	Cantidad				
	Número de alumnos				

	ASPECTOS A REVISAR	S	N	AJUSTES	CONCERTACIÓN
2	INSTRUMENTOS DE IDENTIFICACIÓN DEL				
	El instrumento está validado por la Institución?				
	Identifica el tipo de instrumento de evaluación y el				
	El nombre del alumno en				
	El nombre del docente?				
	INSTRUCCIONES PARA EL				
	La información consignada es pertinente para el desarrollo				
	Describe las características o condiciones especiales para la				
	Señala el escenario en que se debe aplicar el instrumento?.				
	Contiene las "Reglas de Juego", por ejemplo: Tiempo disponible para responder, mecánica para				
	DATOS GENERALES				
	Identifica de forma precisa:				
	La estructura curricular.				
	El módulo de formación				
	Unidad de aprendizaje.				
	Actividad de Enseñanza -				
	Los criterios de evaluación				

	ESTRUCTURA	DEL				
	Se pueden identificar los dominios del aprendizaje que se van a evaluar: Cognitivos					

	ASPECTOS A REVISAR	S	N	AJUSTES	CONCERTACIÓN
	Se parceló o dividió el contenido a evaluar por temas y				
	La configuración contempla todos los elementos de acuerdo				
	Cubre todos los criterios de evaluación según la evidencia a				
	FORMULACIÓN DE PREGUNTAS O ENUNCIADOS				
	Cada pregunta o enunciado se refiere a un tema				
	Cada pregunta es independiente				
	Las preguntas o enunciados están expresados en lenguaje				

Anexo 8 PROGRAMA EDUCATIVO

HOJA DE ASIGNATURA CON DESGLOSE DE UNIDADES TEMÁTICAS

1. SOCIOLOGIA	Formación Sociocultural I
2. Competencias	Actuar con valores y actitudes proactivas de excelencia y en armonía con su medio ambiente para desarrollar su potencial personal, social, y organizacional,
3. Semestre	Segundo
4. Horas Prácticas	22
5. Horas Teóricas	8
6. Horas Totales	30
7. Horas Totales por Semana	2
8. Objetivo de la Asignatura	Integrar un plan de vida y carrera, a partir de una reflexión sobre valores y en armonía con el medio ambiente.

Unidades Temáticas	Horas		
	Prácticas	Teóricas	Totales
I. Desarrollo sustentable	11	4	15
II. Plan de vida y carrera	11	4	15
Totales	22	8	30

UNIDADES TEMÁTICAS

1. Unidad Temática	I. Desarrollo sustentable
2. Horas Prácticas	11
3. Horas Teóricas	4
4. Horas Totales	15
5. Objetivo	Reflexionar sobre un modelo de desarrollo alternativo para mejorar su calidad de vida.

Temas	Saber	Saber hacer	Ser
Globalización: Económica, Cultural, Identidad	Reconocer, en una situación de globalización, la internacionalización sin pérdida de identidad.	Relacionar los conceptos insertos en la globalización con su desarrollo integral	Respeto Responsabilidad
Ejes de la sustentabilidad: Ecológico, Social, Económico, Espiritual, Político, Intelectual.	Explicar los beneficios de hacer suyo un modelo de desarrollo sustentable.	Proponer un modelo alternativo para el desarrollo humano que considere los ejes de la sustentabilidad.	Respeto Responsabilidad

Proceso de evaluación

Resultado de aprendizaje

Secuencia de aprendizaje

Instrumentos y tipos de reactivos

<p>Elaborará, a partir de una situación, una propuesta de acciones justificadas desde el enfoque de desarrollo sustentable para una organización dada.</p>	<p>1. Comprende los conceptos relacionados al desarrollo sustentable</p> <p>2. Relaciona estos conceptos con su desarrollo integral.</p> <p>3. Analiza los beneficios de hacer suyo un modelo de desarrollo sustentable.</p> <p>4. Propone acciones desde el enfoque del desarrollo sustentable.</p>	<p>Análisis de caso</p> <p>Lista de cotejo.</p>
--	--	---

SOCIOLOGÍA

Proceso enseñanza aprendizaje	
Métodos y técnicas de enseñanza	Medios y materiales didácticos

Sociodramas	Video, carteles, Internet, Biblioteca, Revistas, Periódicos, Música y letra de canciones, publicidad, refranes, acetatos, proyector, computadora, pizarrón, rotafolios.
Entrevistas	
Análisis de casos	

Espacio Formativo		
Aula	Laboratorio / Taller	Empresa
X		

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Autor	Año	Título del Documento	Ciudad	País	Editorial
Juan Lafarga y Gómez del Campo, José.	1978	Desarrollo del potencial humano. Volúmenes 1 y 2.	México	México	Ed. Trillas

Autor	Año	Título del Documento	Ciudad	País	Editorial
Días, Jesús, Rodríguez, Carlos, Estrada Javier y García María	1988	El trabajo en equipo.	México	México	Ed. Sitesa
Rodríguez Carlos y García María.	1988	Jefe hoy, mañana dirigente.	México	México	Ed. Diana

Autor	Año	Título del Documento	Ciudad	País	Editorial

Anexo 9 Formatos o matriz de Planificación una formación en competencias, problemas y proyectos integradores

Para realizar la planificación de cada proyecto integrador de investigación y producción se sugiere utilizar un formato como el siguiente:

<i>NIVEL AL QUE ESTÁ DIRIGIDO:</i>
<i>COMPETENCIA PRINCIPAL DEL NIVEL:</i>
<i>PROBLEMA DE CARÁCTER MACRO PARA EL NIVEL:</i>
<i>TEMA DEL PROYECTO:</i>
<i>TIEMPO DE EJECUCIÓN:</i>
<i>ASIGNATURA COORDINADORA:</i>

<i>PRODUCTO A OBTENER CON EL PROYECTO:</i>

SISTEMAS DE TAREAS PRINCIPALES QUE ARITICULAN EL PROYECTO

ASIGNATURAS	TAREAS	PERÍODO DE EJECUCIÓN

Ejemplo de un Proyecto Integrador

NIVEL AL QUE ESTÁ DIRIGIDO: 6to. Nivel (3er. Año) del componente propedéutico de humanidades y otras afines.
COMPETENCIA PRINCIPAL DEL NIVEL: Programa de Recuperación de un parque comunitario como escenario de socialización.
PROBLEMA DE CARÁCTER MACRO PARA EL NIVEL: Dimensionar los parques comunitarios como lugar de socialización.
TEMA DEL PROYECTO: Parque Niños
TIEMPO DE EJECUCIÓN: 1 semestre
ASIGNATURA COORDINADORA: Formación para el trabajo
PRODUCTO A OBTENER CON EL PROYECTO: La recuperación real de un parque abandonado y descuidado y su fundamentación en los aspectos sociológicos, comunicativos, antropológicos y legales.

SISTEMAS DE TAREAS PRINCIPALES EN FUNCIÓN DEL PROYECTO

ASIGNATURAS	TAREAS	PERÍODO DE EJECUCIÓN
Formación para el trabajo	1. Elaboración del programa de recuperación del parque bajo el método zopp.	15 días
	2. Elaboración del plan operativo	15 días
	3. Diseño del sistema de control de la gestión	1 mes
<u>Antropología</u>		1 mes
<u>Sociología</u>		
<u>Marco legal</u>		

A continuación se describen las principales matrices para desarrollar diseño curricular:

MATRIZ No. 1

PROBLEMAS PRINCIPALES DE LA PROFESIÓN	SUBPROBLEMAS DERIVADOS DE LOS PROBLEMAS PRINCIPALES

MATRIZ No. 2

SISTEMA CONCEPTUAL NUCLEAR O PRINCIPAL NECESARIO DOMINAR LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS PROPIOS DE LA PROFESIÓN	SISTEMA DE HABILIDADES DE MAYOR NIVEL DE GENERALIZACIÓN NECESARIAS DESARROLLAR	POTENCIALIDADES EDUCATIVAS A JERARQUIZAR: EXPRESIÓN DE VALORES HUMANOS

MATRIZ No. 3

COMPETENCIAS GENERALES A DESARROLLAR	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, DE MAYOR PRECISIÓN

MATRIZ No. 4

ESCENARIOS PRINCIPALES DONDE PODRÁ LABORAR EL GRADUADO	RESPONSABILIDADES Y PUESTOS DE TRABAJO QUE PODRÁ DESEMPEÑAR

Para la construcción de la matriz curricular general se recomiendan un sistema de etapas o pasos, que se resumen de la forma siguiente:

ETAPAS DEL PROCESO	<u>ACTIVIDADES A REALIZAR</u>
1ero.	DETERMINAR QUE DISCIPLINAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA DEBERÁN APARECER EN EL MAPA CURRICULAR PARA GARANTIZAR LAS COMPETENCIAS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL, DENTRO DE LOS EJES: HUMANÍSTICO, BÁSICO Y PROFESIONAL.
2do.	DEFINIR QUÉ ASIGNATURAS INTEGRARÁN CADA UNA DE LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA Y ESTRUCTURAR UNA LÓGICA ENTRE LAS MISMAS, PARA GARANTIZAR SISTEMATICIDAD E INTEGRACIÓN PROGRESIVA DEL CONOCIMIENTO Y DE LAS HABILIDADES
3ero.	UBICAR LAS ASIGNATURAS POR NIVELES DE ESTUDIO O ETAPAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

4to.	<p>GARANTIZAR UN ADECUADO EQUILIBRIO ENTRE LAS ASIGNATURAS EN CUANTO A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>PROPORCIÓN ENTRE LOS EJES DE FORMACIÓN</i> • <i>PROPORCIÓN ENTRE LOS NIVELES DE ESTUDIO (SE RECOMIENDA NO MÁS DE 6 ASIGNATURAS EN CADA NIVEL)</i>
5to.	GARANTIZAR QUE LAS ASIGNATURAS DE LA MISMA DISCIPLINA SE UBIQUEN EN EL MAPA CURRICULAR EN SECUENCIA, PARA QUE QUEDE EVIDENTE LA INTERRELACIONACIÓN ENTRE LAS MISMAS.
6to.	ASIGNAR HORAS CLASES SEMANALES PARA CADA ASIGNATURA Y EN CONSECUENCIA CALCULAR LOS CRÉDITOS QUE CORRESPONDEN.
7mo.	DEFINIR QUÉ CANTIDAD DE CRÉDITOS SE PROYECTARÁN, EN TODA LA CARRERA, PARA LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS.
8vo.	ELABORAR EL LISTADO DE ASIGNATURAS QUE TENDRÁN UN CARÁCTER OPTATIVO PARA LOS ESTUDIANTES.
9no.	<i>DEFINIR LOS PERÍODOS O ETAPAS PARA LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES (PASANTÍAS).</i>
10mo.	<p><i>REALIZAR UNA TABLA RESUMEN CON LA ESTRUCTURA CURRICULAR</i></p> <p><i>GENERAL, DONDE SE REFLEJEN LAS CANTIDADES DE CRÉDITOS POR EJES DE FORMACIÓN: HUMANÍSTICO, BÁSICO Y PROFESIONAL, ADEMÁS DE LAS ASIGNATURAS OPTATIVAS, PASANTÍAS Y DEL PROYECTO DE GRADO.</i></p>

Para concretar ambas proyecciones curriculares: competencias y proyectos, por años de formación profesional, se propone utilizar la matriz de planificación siguiente:

(MATRIZ 5)

COMPETENCIAS A DESARROLLAR POR AÑOS DE FORMACIÓN (O NIVELES)	PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN QUE CONTRIBUIRÁN A ARTICULAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS, POR AÑOS DE FORMACIÓN:
<u>1er. AÑO DE FORMACIÓN:</u>	<u>PROYECTO 1:</u>
<u>2do. AÑO DE FORMACIÓN:</u>	<u>PROYECTO 2:</u>
<u>3er. AÑO DE FORMACIÓN:</u>	<u>PROYECTO 3:</u>
<u>4to. AÑO DE FORMACIÓN:</u>	<u>PROYECTO 4:</u>

(MATRIZ No. 7)

DATOS GENERALES:
Asignatura:
Carreras donde se imparte:
Código:

Horas de clases:		
Créditos:		
<u>OBJETIVO PRINCIPAL A LOGRAR:</u>		
<u>TAREA INTEGRADORA DE LA ASIGNATURA:</u>		
<u>CONTENIDO Y ACTIVIDADES A DESARROLLAR:</u>		
1	Descripción de las temáticas a desarrollar por Unidades Temáticas.	<i>Tarea principal a realizar por las horas estudiantes en cada unidad temática clases</i>
1		
2		

Anexo 10 Consulta a los Estudiantes después de la aplicación de la propuesta

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La siguiente encuesta tiene como objetivo identificar algunos aspectos importantes de la función docente, por lo que te solicito contestes honestamente las siguientes preguntas, marcando la respuesta que consideres correcta:

1.- ¿El docente al inicio del semestre presentó a los alumnos (as) el programa de la asignatura?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SI (1)		30	35	40	30
NO (2)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

2. ¿Existe relación entre el programa de asignatura presentado por el docente y las actividades realizadas en el desarrollo de las asignaturas?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		28	25	37	24
REGULARMENTE (2)		2	5	3	6
EN ALGUNAS OCASIONES (3)		0	0	0	0
NUNCA (4)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

3.- ¿El docente relaciona los contenidos estudiados con aspectos propios de la carrera?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		28	26	33	26
REGULARMENTE (2)		2	4	6	4
EN ALGUNAS OCASIONES (3)		0	0	0	0
NUNCA (4)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

4. ¿Qué tipo de conocimiento-experiencia obtienes después de cada clase? :

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
MEMORIZAR Y SIN APLICACIÓN ALGUNA (1)		0	0	0	0
CONOCIMIENTO SIN RELACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS (2)		0	0	0	0
UNA VISIÓN DIFERENTE AL MUNDO (3)		0	14	13	10
UN CONOCIMIENTO APLICADO A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TU ENTORNO (4)		30	21	27	20
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

5. ¿El maestro domina los contenidos de la asignatura de forma eficiente?:

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		25	28	39	30
REGULARMENTE (2)		5	7	1	0
EN ALGUNAS OCASIONES (3)		0	0	0	0
NUNCA (4)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

6. ¿El maestro es claro en su exposición al impartir su clase?:

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		20	21	32	27
LA MAYORÍA DE VECES (2)		10	9	8	3
EN MUY POCAS OCASIONES (3)		0	0	0	0
NUNCA (4)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

7. Del listado siguiente, marca las formas más comunes con las cuales tu profesor imparte su clase: (Puedes marcar más de una respuesta y ordenarlas jerárquicamente)

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
Improvisa la clase (1)		1	5	6	0
Lectura de textos (2)		2	25	30	30
Clases planificadas (3)		28	25	37	24
Expositiva (4)		1	0	3	1
Involucra a los alumnos (5)		28	25	37	24
Dialogo con los estudiantes (6)		2	5	3	24
Desarrollo de ejercicios (7)		2	5	3	30
Utiliza diversas estrategias de enseñanza (8)		28	25	37	24
Otros (9)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

8. ¿La metodología de enseñanza de tu profesor la consideras?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
Dinámica (1)		23	20	29	26
Monótona (2)		0	0	0	0

Repetitiva (3)	0	1	1	0
Aburrida (4)	0	0	0	0
Expositiva (5)	5	6	0	2
Atractiva (6)	20	25	33	24
Divertida (7)	7	3	7	6
0 Sin interés (8)	0	0	0	0
Otras (9)	0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS	30	35	40	30

9. ¿Se ha logrado vincular la teoría con la práctica, mediante las metodologías utilizadas en la asignatura?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		26	28	30	28
REGULARMENTE (2)		4	3	10	2
POCO (3)		0	0	0	0
NUNCA (4)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

10. ¿El maestro utiliza recursos didácticos como láminas, acetatos, diapositivas, laboratorio, plataforma, etc., en el desarrollo de su clase?:

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		20	26	29	22

REGULARMENTE (2)	7	4	8	6
POCO (3)	3	0	3	2
NUNCA (4)	0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS	30	35	40	30

11. ¿Realizan actividades de investigación, solución de problemas y desarrollo de proyectos propuestos por el docente?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		28	20	28	28
REGULARMENTE (2)		2	10	12	2
EN ALGUNAS OCASIONES (3)		0	0	0	0
NUNCA (4)		0	0	1	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

12. Para la evaluación el maestro considera:

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
Conceptos (1)		1	0	1	0
Explicaciones contextuales (2)		0	1	1	1
Análisis de casos o problemas reales (3)		28	25	37	4
(Aplicación práctica de los conocimientos adquiridos 4)		2	5	3	26
Otras (5)		0	0	0	0

TOTAL DE ALUMNOS	30	35	40	30
-------------------------	-----------	-----------	-----------	-----------

13.¿El docente establece criterios bajo los cuales se va a evaluar un trabajo, tarea, exposición, etc.?

RESP.	MATERIA	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Sociología	Antropología	Comunicación
	GRUPO	5°	5°	5°	5°
SIEMPRE (1)		24	20	25	23
REGULARMENTE (2)		4	10	12	6
EN ALGUNAS OCASIONES (3)		2	05	3	1
NUNCA (4)		0	0	0	0
TOTAL DE ALUMNOS		30	35	40	30

Anexo 11 Encuesta de satisfacción del Programa de Formación Docente

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION EDUCATIVA

FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIA, PROBLEMAS Y PROYECTOS

Esta encuesta tiene como finalidad identificar el desempeño de tu facilitador durante el curso.

Responde a cada una de las afirmaciones eligiendo la respuesta que consideres más adecuada.

Es importante mencionar que esta actividad no afectará el resultado de tus evaluaciones.

Contesta de acuerdo a 1: Si 2: A veces, 3: No

1. El programa desarrollado cumplió con tus expectativas.	1	2	3
2. El facilitador propició la interrelación entre los contenidos de curso para la construcción de tu aprendizaje	1	2	3
3. Fomentó el facilitador la búsqueda de información alterna a la ya sugerida (bibliografías, conferencias, seminarios, congresos, presentaciones de libros, entre otros).	1	2	3
4. Consideras que esta propuesta aporta a la formación docente según los requerimientos de la RIEMS.	1	2	3
5. Esta propuesta la consideras contextualizada para el área de Humanidades.	1	2	3
6. Propuso el facilitador actividades complementarias a las ya establecidas en los contenidos.	1	2	3
7. Consideras que la forma de trabajo propuesta por tu facilitador corresponde a los lineamientos de la RIEMS.	1	2	3
8. Esta propuesta respondió a tus necesidades de formación para el ejercicio docente en el marco de la RIEMS	1	2	3
9. Retroalimentó tus participaciones para mejorar tu desempeño docente y proceso de formación	1	2	3
10. Esta propuesta pedagógica la recomendaría usted a otros docentes.	1	2	3

Comentarios: _____

1.- El programa desarrollado cumplió con tus expectativas

RESP.		
SI (1)		30
A VECES (2)		0
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

2. El facilitador propició la interrelación entre los contenidos de curso para la construcción de tu aprendizaje formativo.

RESP.		
SI (1)		27
A VECES (2)		3
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

3.- Fomentó el facilitador la búsqueda de información alterna a la ya sugerida (bibliografías, conferencias, seminarios, congresos, presentaciones de libros, entre otros).

RESP.		
SI (1)		28
A VECES (2)		2
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

4. Consideras que esta propuesta aporta a la formación docente según los requerimientos de la RIEMS

RESP.		
SI (1)		30
A VECES (2)		0
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

5. Esta propuesta la consideras contextualizada para el área de Humanidades y Ciencias Sociales.

RESP.		
SI (1)		27
A VECES (2)		3
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

6. Propuso el facilitador actividades complementarias a las ya establecidas en los contenidos.

RESP.		
SI (1)		30
A VECES (2)		0
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

7. Consideras que la forma de trabajo propuesta por tu facilitador corresponde a los lineamientos de la RIEMS.

RESP.		
SI (1)		28
A VECES (2)		2
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

8. Esta propuesta respondió a tus necesidades de formación para el ejercicio docente en el marco de la RIEMS

RESP.		
SI (1)		30
A VECES (2)		0
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

9. Retroalimentó tus participaciones para mejorar tu desempeño docente y proceso de formación

RESP.		
SI (1)		30
A VECES (2)		0
NO		0
TOTAL DE PARTICIPANTES		30

10. Esta propuesta pedagógica la recomendaría usted a otros docentes.

RESP.	
SI (1)	30
A VECES (2)	0
NO	0
TOTAL DE PARTICIPANTES	30

Comentarios

La propuesta y programa desarrollado me resulta acorde a lo planteado por la RIEMS, aunque podría ser enriquecido en cada institución de acuerdo a la realidad contextual que viven los docentes de cada institución educativa.

El programa que hemos cursado permite fortalecer la formación inicial de los maestros, en especial de aquellos que su perfil profesional adolece del bagaje filosófico, sociológico, psicopedagógico, didáctico y metodológicos propio de los formados en las Ciencias de la Educación. Aunque esto no asegura el éxito o el fracaso como docente si limita el ejercicio profesional de la docencia.

No se requiere realizar una prolongada discusión epistemológica para validar la propuesta en mención. Sería de un aporte para los docentes que esta propuesta se socialice a las otras áreas propedéuticas de nuestras instituciones educativas.